

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Kell, Adolf [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]  
**Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11.-13. März  
1996 in Halle an der Saale**

Weinheim u.a. : Beltz 1996, 201 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 35)



**Quellenangabe/ Reference:**

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Kell, Adolf [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11.-13. März 1996 in Halle an der Saale. Weinheim u.a. : Beltz 1996, 201 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 35) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97717 - DOI: 10.25656/01:9771

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97717>

<https://doi.org/10.25656/01:9771>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

35. Beiheft



Zeitschrift für Pädagogik

35. Beiheft

# Bildung zwischen Staat und Markt

Beiträge zum 15. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 11.–13. März 1996 in Halle an der Saale

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Adolf Kell und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel



Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41136

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	7
 <b>I. Öffentliche Ansprachen</b>	
DIETER LENZEN .....	11
ROMAN HERZOG .....	17
FRITZ SCHAUMANN .....	21
GUNNAR BERG .....	25
 <b>II. Öffentliche Vorträge</b>	
ADOLF KELL Bildung zwischen Staat und Markt .....	31
JAAP DRONKERS Dutch Public and Religious Schools between State and Market .....	51
WILTRUD GIESEKE Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt .....	67
MARIANNE HORSTKEMPER Geschlechtsspezifische Bildungsangebote des Staates als arbeitsmarktregulierende Mechanismen .....	89
HEINZ-HERMANN KRÜGER Aufwachsen zwischen Staat und Markt. Veränderungen des Kinderlebens im Ost-West-Vergleich .....	107

<b>WOLFGANG MITTER</b>	
Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch- vergleichender Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner? .....	125
<b>HORST W. OPASCHOWSKI</b>	
Medien, Mobilität und Massenkultur .....	143
<b>PAUL RAABE</b>	
August Hermann Franckes Waisenhaus .....	171
<b>HEINZ SÜNKER</b>	
Kritische Bildungstheorie – Jenseits von Markt und Macht? .....	187

# Vorwort

Der 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft fand vom 11.–13. März 1996 in Halle an der Saale statt. Er stand unter dem Rahmenthema: „Bildung zwischen Staat und Markt“. Dieses Thema weist unterschiedliche Problemhorizonte und -dimensionen auf. Es bezieht sich gleichermaßen auf Abstimmungsprobleme zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Einrichtungen des Bildungswesens, auf Fragen seiner Finanzierung sowie auf das Verhältnis von Staatlichkeit, Öffentlichkeit und Privatheit.

Gegenwärtig besteht angesichts des wachsenden ökonomischen Drucks die Gefahr, daß sich der Staat aus der Verantwortung für eine Balance zwischen Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit im Erziehungs- und Bildungswesen zurückzieht. Sollten sich die derzeit beobachtbaren Trends durchsetzen, so würde die Entwicklung des Bildungssystems einseitig an seine ökonomische Bedeutung im Dienste eines Beschäftigungssystems zurückgebunden, das seinerseits immer weniger Mitgliedern der Gesellschaft die Möglichkeit zu beruflicher Tätigkeit eröffnet. In einer solchen Situation lassen sich die Aufgaben der Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation nur mehr problematisch „zwischen“ Staat und Markt verorten.

Darum sah es die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft als ihre Pflicht an, die sich gegenwärtig abzeichnenden Veränderungen im Erziehungs- und Bildungssystem unter Mitwirkung nationaler und internationaler Experten zu analysieren und das Verhältnis von Universalität und Partikularität sowie Individualität und Solidarität unter bildungstheoretischen, bildungsökonomischen, bildungspolitischen sowie politiktheoretischen Fragestellungen neu zu diskutieren.

Anders als die letzten Kongreßdokumentationen konzentriert sich der hier vorgelegte Band auf die Ansprachen zur Eröffnung des Kongresses, den Hauptvortrag und die acht Parallelvorträge. Die Ansprachen des Vorsitzenden der DGfE, des Bundespräsidenten, des Staatssekretärs im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie und des Rektors der Universität Halle-Wittenberg werden ohne die üblichen Anrede teile, der Hauptvortrag von Adolf Kell (Siegen) und die Parallelvorträge von Jaap Dronkers (Amsterdam), Wiltrud Gieseke (Berlin), Marianne Horstkemper (Bielefeld),

Heinz-Hermann Krüger (Halle), Wolfgang Mitter (Frankfurt a.M.), Horst W. Opaschowski (Hamburg), Paul Raabe (Halle) und Heinz Süner (Wuppertal) in den jeweiligen Vortragsfassungen zur Veröffentlichung gebracht.<sup>1</sup>

Dafür, daß der Band wiederum im Jahre des Kongresses fertiggestellt werden konnte, dankt die DGfE Frau Anneli Witte, die die technische Aufbereitung der Texte besorgt hat.

Berlin und Siegen, im Juli 1996

*Die Herausgeber*

1 Die Berichte über die auf das Kongreßthema bezogenen Symposien und die freien Arbeitsgruppen erscheinen im Verlag Leske + Budrich (Opladen).

# I. Öffentliche Ansprachen



DIETER LENZEN

*Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*

Diese Jahre sind keine Jahre der Bildung. In diesen Jahren einen Bildungskongreß zu veranstalten heißt deshalb, gegen das Wasser zu predigen. Das Wasser, das scheint in diesen Jahren der Strom der umstandslosen Aufgabe von Bildungsbeständen zu sein, die unsere Republik in 20, 30 Jahren akkumuliert hat. Kanalisiert wird diese Selbstaufgabe augenscheinlich von einer politischen Klasse, die sich inzwischen zu einem erheblichen Teil aus Finanzpolitikern zusammensetzt, welche ihre eigene Ausbildung, ihren Aufstieg, vielleicht auch ihre Bildung genau dem System verdankt, das zu beschädigen, wenn nicht zu liquidieren sie sich jetzt anschickt. Möchte man unter sich bleiben?

In diesen Jahren der Diktatur des Marktarguments Bildungspolitikern zu sein, Staatssekretär im Wissenschaftsressort, Kultusminister oder Leiter einer Hochschule, das erfordert persönlichen Mut, Enttäuschungsresistenz und Improvisationsvermögen und es verdient dann, wenn Besserungen trotz Finanzenabbau sich doch noch einstellen, unseren Respekt. Wenn deshalb Sie, sehr geehrter Herr Bundespräsident, heute die Eröffnung des 15. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit Ihrer Anwesenheit und einem Grußwort beehren, dann erfüllt diese Tatsache uns mit der Hoffnung auf eine Signalwirkung und mit unserem Dank an Sie. Dieser Dank umschließt auch die große Zahl der anwesenden Persönlichkeiten, die in der deutschen Bildungs- und Wissenschaftspolitik Verantwortung tragen. Wir werten Ihre Teilnahme als den Ausdruck der besonderen Fürsorge, die Sie unserem Erziehungs- und Bildungssystem und mit ihm der nachwachsenden Generation zuteil werden lassen wollen.

Dieser Fürsorge bedarf es in der Tat. Dabei stehen zur Zeit in der öffentlichen Diskussion nicht zu Unrecht die ökonomischen Ressourcen im Vordergrund. Wer nur einen einzigen Sektor herausgreift, der bei einem Kongreß in einer ostdeutschen Universität natürlich naheliegt, das schändliche Feilschen um Bundesmittel für den Hochschulbau, wird leicht der Versuchung erliegen, in der Knappheit der Finanzen die Wurzel allen Übels zu sehen. Die Diagnosen sind bekannt. Ihre Wiederholung erhöht die Wahrscheinlichkeit leider nicht, daß Einsicht Platz greift. Aber der notwendige Umbau unseres Erziehungs- und Bildungssystems ist nicht nur eine Frage der Finanzen, sondern in besonderer Weise eine solche zukunftsweisender Ideen und in allererster Linie des politischen Mutes, diese auch umzusetzen. Von ersteren hat es in der Vergangenheit reichlich gegeben, vom letzteren eher weniger.



Lassen Sie mich dieses an drei Beispielen des Ausbildungssektors skizzieren.

#### Erstens: Die innere Schulreform

Seit mehr als 20 Jahren hat die Erziehungswissenschaft Untersuchungsergebnisse bereitgehalten und Entwicklungsvorschläge erarbeitet, deren Umsetzung geeignet gewesen wäre, aus der staatlichen Chancenzuweisungs- und Selektionsinstitution Schule einen humanen Raum zu schaffen, in welchem jeder Bürger immerhin bis zu 20% seines Lebens verbringt. Unsere Kinder könnten neben der Familie in einem öffentlichen oikos leben, der dessen klassische Funktionen übernehme: schützen, nähren, zeigen. Das heißt, einmal bewußt pathetisch formuliert: schützen, so lange dieses nötig ist, vor den Übergriffen des Außen, vor der Gewalt, den Bildern und den Giften; nähren mit Nähe, Vertrauen und Liebe; und zeigen das, was die anderen nicht zeigen: Wahrheiten, Gefühle und Sinn. Das hat ganz pragmatische Implikationen: Wir brauchen Schulen, in denen nicht das Schulrecht herrscht, sondern die Menschen, die miteinander Schule halten; wir brauchen Schulen, in denen nicht Fächer gelehrt werden im 45-Minuten-Takt, der sich den klösterlichen Gebetsrhythmen des Mittelalters verdankt, sondern in denen Fähigkeiten an Problemen erarbeitet werden, die leider die unangenehme Eigenschaft haben, nicht mit den Grenzen der Unterrichtsfächer identisch zu sein, und wir brauchen Schulen, die sich der Beurteilung ihrer Qualität durch die Öffentlichkeit nicht verweigern, kurzum, Schulen, die ein Angebot für das Leben machen, die selbst schon Leben sind und folglich nicht mittags um 13.00 Uhr ihre Zöglinge sich selbst, der Straße oder dem Fernsehen überlassen.

#### Zweitens: Die Berufsausbildung

Vor weit mehr als 20 Jahren hat die Erziehungswissenschaft vor dem Irrtum gewarnt, der Zusammenhang zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem werde sich auf Dauer halten lassen und das duale System sei so stabil wie die D-Mark. Inzwischen ist unser Land mit der Tatsache konfrontiert, daß Arbeitgeber sich aus der Lehrlingsausbildung zurückziehen, allen voran der öffentliche Dienst mit 30% allein im Jahr 1994, das waren über 100.000 Stellen. Dieses ist nicht nur eine Folge schwindender Mittel, sondern auch des Umstandes, daß die herkömmliche Berufsausbildung nicht mehr den Markterwartungen entspricht, weil sie sich zu eng an festen Berufsbildern orientiert, wie sie in vielen Ausbildungsberufen noch fixiert sind. Die Zeiten des „Berufsmenschentums“, wie MAX WEBER es nannte, sind vorbei. Das Erfordernis, sich schon während der Jugendzeit auf einen häufigen Berufswechsel einzustellen und damit gewissermaßen auf eine Qualifikation *zur* späteren Weiterbildung, setzt eine Schule für das Jugendalter voraus, in der ihre Besucher nicht auf eine berufliche Verwendung festgeschrieben werden, für deren Zukunft niemand eine Garantie zu übernehmen bereit ist. Modelle der Verbindung beruflicher und allgemeiner

Bildung sind vom Boden der Erziehungswissenschaft aus reichlich entwickelt worden. An ihrer Umsetzung hat es manchmal aus leicht durchschaubaren standespolitischen Gründen gemangelt, manchmal aber auch deshalb, weil die Verfechter solcher Modelle ultimativ eine flächendeckende Einführung forderten, was mit den Bedingungen einer pluralen Bildungslandschaft nicht vereinbar schien.

### Drittens: Die Hochschulreform

Untersuchungen und Diskussionen zur Studierfähigkeit der Studierenden sind bereits ein Bestandteil pädagogischer Reflexionen im 19. Jahrhundert gewesen, vielfach wiederaufgelegt und offenbar immer wieder erforderlich. Dabei hat sich inzwischen ein rituelles Gesellschaftsspiel entwickelt, in dessen Verlauf die Hochschuleseite in Gestalt von HRK oder von Interessenverbänden die unzureichende Vorbildung der Studierenden wahrscheinlich nicht ganz zu Unrecht beklagt. Jeweils innerhalb weniger Tage wird mit einer Gegenerklärung eines oder mehrerer Lehrerverbände erwidert, der zufolge diese Diagnose entweder falsch und deshalb böseartig ist oder richtig, aber nicht die finanziellen Bedingungen berücksichtige, unter denen Gymnasien vegetieren müßten. Deshalb sei sie töricht. Unlängst ist es der dritten im Bunde, der politischen Seite für ein paar Jahre geglückt, von ihrer, wie DIETER SIMON es genannt hat (vgl. SIMON 1994, S. 49), „geschäftigen Heuchelei“ in der Hochschulpolitik mit dem Hinweis auf mangelnde Lehrqualität und angeblich faule Professoren abzulenken. Nach breiten Maßnahmen der Selbst- und Fremdevaluation durch Gutachter wie durch Studenten hat sich diese Unterstellung als nichtig erwiesen und dieses Manöver als das entlarvt, was es ist: die Suche nach einem neuen Schuldigen. Selbstverständlich: Ein großer Teil unserer Studierenden erfüllt die Erwartungen nicht, die die Hochschule an ihre Studierfähigkeit richtet. Sie sind aber deshalb nicht für ein Studium ungeeignet, sondern für *eine bestimmte Art* von Studium. Aber die Frage lautet nun nicht: Wie kann das Gymnasium sie studierfähig machen, sondern: Wie können Nachfragequalität und Angebotsqualität so aufeinander abgestimmt werden, daß ein erfolgreiches Studium möglich ist? Die Zahl der Drop-outs wird konstant bleiben, wenngleich sie, das muß immer wieder betont werden, längst nicht so hoch ist wie die der Drop-outs in der nicht-akademischen Berufsausbildung. Die Erziehungswissenschaft hat diese Faktizitäten untersucht bis in die Feinheiten geschlechtsspezifischer oder fachkultureller Gründe hinein, die zum Scheitern eines Studiums führen. Und sie hat, ich erinnere nur an das Bielefelder Oberstufenkolleg, Modelle dafür entwickelt, wie Elemente allgemeiner mit fachwissenschaftlicher Bildung so zu verknüpfen seien, daß ein Studienerfolg wahrscheinlicher wird. Wer mit den Studienanfängern spricht, erfährt oftmals, daß sie an der Universität etwas suchen, was die gymnasiale Oberstufe ihnen auch nach der soeben stattgehabten kleinen Kanonerweiterung nicht bieten wird: eine allgemeine Bildung, wissenschaftlich

verbürgt, aber nicht aus der Struktur einer oder zweier Disziplinen heraus, sondern vor dem Horizont und in Bearbeitung der Probleme ihres Lebens, wovon der Berufserwerb nur ein Teil ist. Wir brauchen an den Hochschulen allgemeinbildende Studien mit einer Abschlußmöglichkeit. Ferner benötigen wir eine grundlegende Strukturreform der Fächerzusammensetzung von Fachbereichen und Fakultäten, die sich nicht ausschließlich an der Fachgeschichte orientiert, sondern an den Lebenszusammenhängen, in denen sie wirksam werden.

In den USA etabliert sich unter dem Terminus „life sciences“ ein neuer Verbund, der u.a. die Psychologie, die Soziologie, die Philosophie, die Anthropologie, die Medizin und die Biologie umfaßt. Genaugenommen hat in Deutschland eine solche Entwicklung längst ihren Anfang genommen, denn Teile dieser Disziplinen sind hier in der Erziehungswissenschaft integriert. Wenn man Erziehung, Bildung und Sozialisation als Kerne der Entfaltung des Individuums wertet, die inzwischen wegen der kurzen Halbwertszeit von Normen und Wissen den gesamten Lebenslauf begleiten, dann ist Erziehungswissenschaft längst zu einer Lebenslaufwissenschaft geworden. Als solche hat sie für die Gestaltung praktisch aller Phasen des menschlichen Lebenslaufs wissenschaftliches Wissen bereitgestellt, von der Entwicklungsförderung der Kleinstkinder bis zur Altenpädagogik, von der Berufsausbildung bis zum Freizeitsektor. Freilich hat sie oftmals in guter aufklärerischer Tradition kontrafaktisch unterstellt, die besseren Vorschläge für das bessere Leben würden sich politisch selbst durchsetzen. Dieser Optimismus war unberechtigt. Zuwenig hat sich die Erziehungswissenschaft wie übrigens die meisten anderen wissenschaftlichen Disziplinen um die konkrete Verwendungsweise des produzierten Wissens bemüht. Dann wäre vielleicht deutlicher geworden, daß diese Disziplin nicht nur Aufgaben besaß, die sie pflichtgemäß erfüllte, sondern auch objektive Funktionen erhielt, die sie gar nicht gewollt hatte. So eignete sich die Erziehungswissenschaft wie andere Gesellschaftswissenschaften als eine Art Frühwarnsystem für kritische Lagen, da diese bekanntlich in der jungen Generation zuerst zu beobachten sind. Durch die unter der Berufung auf Erziehungswissenschaft stattgehabte Pädagogisierung gesellschaftlicher Krisenphänomene konnte das Erziehungs- und Bildungssystem zudem nicht selten als Ersatzort für versäumte politische Entscheidungen verwendet werden: Die Umwelterziehung, eine an sich lobenswerte Entwicklung, ist dafür nur ein Beispiel. Politiker, die aus vermeintlich pädagogischen Gründen Schulkinder in den Wald schicken, um Getränkedosen einzusammeln, verschieben das Verpackungsproblem buchstäblich getrost auf die nächste Generation. – Wir werden uns diesen Fragen reflexiv zuzuwenden haben und damit beides repräsentieren: Handlungswissenschaft und reflexive Wissenschaft, und wir werden auf diese Weise in der Lage sein zu unterscheiden zwischen dem billigen politischen Ersatzgebrauch von Erziehung und einer

Verwendungsweise pädagogischen Wissens, die wir als höherwertig einschätzen: So ist eine gelingende sozialpädagogische oder auch eine freizeitpädagogische, eine medienpädagogische Bearbeitung von Jugendproblemen in einer zivilisierten Gesellschaft der Erweiterung von Sicherheitsaufgeboten im öffentlichen Leben und einer Zensur des Fernsehens in jedem Fall vorzuziehen.

Eine Persönlichkeit, die die notwendige Balance zwischen pädagogischer Intentionalität und gesellschaftlicher Funktionalität erfolgreich zu halten versucht hat, war AUGUST HERMANN FRANCKE, in dessen Stiftungen unser 15. Kongreß heute zu einem Teil stattfindet. Vor 300 Jahren begann er sein Werk und begründete einen Ort keineswegs nur für die deviante Jugend, sondern ebenso eine Anstalt für junge „Herren“ und „adeliche und sonst fürnehmer Leute Töchter“ (FRANCKE 1876, S. 509), keine Gesamtschule, aber eine Art Koop-Schule vielleicht. FRANCKE dachte marktwirtschaftlich. Die Kosten für die Verpflegung der Waisenkinder machte er den Herrschenden mit dem Hinweis darauf schmackhaft, daß diese Gott durch ihr Gebet davon abhalten würden, das Land zu peinigen. Deshalb gab es die kostenlose Verpflegung erst nach einem ausführlichen Gebet. Francke war vielleicht ein guter Mensch, aber kein „Gutmensch“, sondern realistisch und also mißtrauisch.

Diese Züge hätten ihn zum Patron unseres Kongresses und zum Beobachter der verbliebenen Reste von Bildungspolitik wohl geeignet gemacht. Deshalb bot sich Halle als Ort eines Kongresses, der das Verhältnis von Staat und Markt in Erziehung und Bildung untersucht, fast von selbst an. Hier, in der Pädagogik des Franckeschen Werkes, war auf eine kleine Weise alles präsent, worüber wir heute erneut nachdenken müssen: der Staat, der Markt, das Sponsoring, die Pädagogik und natürlich die pädagogische Klientel in jeder nur erdenklichen sozialen Form. Niemand wird heute die Ideenwelt des Pietismus wiederbeleben wollen, aber eines läßt sich aus dem Halleschen Beispiel für unseren Kongreßgegenstand doch lernen: Staat und Markt sind keine sich ausschließenden Alternativen; man kann marktwirtschaftliche Elemente im Bildungswesen realisieren wie die auch ökonomische Autonomie von Bildungseinrichtungen, wie deren Effektivitätsvergleich und wie eine Erweiterung der ökonomischen Verantwortung derer, die von der Qualität der Absolventen profitieren; aber man kann hier auch lernen, daß der Staat gleichfalls nicht aus der Verantwortung entlassen werden kann, wenn es um die gerechte Verteilung von Lebenschancen geht und um die Alimentierung der Einrichtungen, in denen dieses geschieht.

Natürlich ist es nicht nur der pädagogische Genius loci des AUGUST HERMANN FRANCKE oder ERNST CHRISTIAN TRAPPS, des ersten Inhabers eines pädagogischen Lehrstuhls, der gleichfalls an der Universität Halle stand, sondern auch die aktuelle Situation Halles gewesen, die die Auswahl dieses Ortes mehr als rechtfertigt. Die Universität Halle gehört zu denjenigen, die den Aufbauprozess nach der deutschen Vereinigung in vorbildlicher Weise geleistet haben. Innerhalb dieser Universität bietet die Erziehungswissenschaft ein besonders

bemerkenswertes Beispiel. Wer die Kongreß- und Tagungsangebote des Fachbereichs allein in den letzten zwei Jahren betrachtet, wer immer wieder Namen von Hallenser Erziehungswissenschaftlern auf den Neuerscheinungslisten der Verlage sieht, wer die Forschungsaktivitäten in diesem Fachbereich betrachtet, wird dieser Analyse beipflichten. Der heute beginnende Kongreß liefert dafür ein weiteres Exempel. Er wurde unter der kraftvollen Ägide des Kollegen HEINZ-HERRMANN KRÜGER in allen Details der Logistik vorbereitet, wohlwollend und großzügig unterstützt vom Fachbereichsdekan OLBERTZ, vom Rektor der Universität, Herrn Kollegen BERG, und seinem Kanzler. Ihnen gilt der Dank unserer Gesellschaft ebenso wie den zahlreichen und deswegen im einzelnen hier nicht aufzuzählenden Sponsoren, die sich angesichts des Engagements der Universität einer Unterstützung nicht verschlossen haben.

Sie bieten durch ihre Hilfe ein Beispiel für das Verhältnis, das es auf diesem Kongreß neu auszuloten gilt, für ein angemessenes Verhältnis zwischen privatem und staatlichem Engagement. Ich hoffe, daß wir hierzu einige neue Einsichten werden gewinnen können, und wünsche allen Teilnehmern viel Erfolg. Der 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist eröffnet.

### *Literatur*

- FRANCKE, A.H.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. D.G. KRAMER, Langensalza 1876.  
SIMON, D.: Bankrott der Heuchler. In: Die Zeit Nr. 43, vom 21.10.1994, S. 49f.

ROMAN HERZOG

*Präsident der Bundesrepublik Deutschland*

Bei Erziehung und Bildung reden alle mit. Aber oft ist die Liebe zum Thema platonisch. Wirklich engagiert sind die meisten nur bei persönlicher Betroffenheit, beispielsweise also, wenn es um die eigenen Kinder geht.

Wir werden heute von der Wiege bis zur Bahre mit Lehr- und Lernprozessen konfrontiert. Bei immer kürzer werdender Halbwertszeit des vorhandenen Wissens und rasant wachsenden Möglichkeiten zur Speicherung und zum Abruf von Wissen kann das nicht verwundern.

Mir wurde als Kind noch gesagt, man lerne nicht für die Schule, sondern für das Leben. Heute wird man ergänzen müssen, daß man mit dem Wissen der Schule allenfalls die ersten Gehversuche des Lebens besteht. Lebenslanges Lernen heißt die Anforderung – was bekanntlich nicht bedeutet, ewig ein Schüler zu bleiben. Im Gegenteil: Wir brauchen kürzere Ausbildungszeiten, und die jungen Menschen müssen früher mit dem Ernstfall des Lebens, mit der Praxis, konfrontiert werden, damit sie überhaupt die Chance haben, sie als Fortsetzung des Lernens zu begreifen.

Ihr diesjähriges Generalthema „Bildung zwischen Staat und Markt“ macht ein Spannungsfeld deutlich. Es geht nicht nur in abstraktem Sinn um Bildung, sondern auch um beruflich nutzbare Bildung, also um am Markt verwertbares Wissen. Es geht – wenn Sie mir diese sprachliche Ökonomisierung verzeihen – auch um die „Vermarktung“ von Wissen und Bildung. Schließlich wirken in unserem Bildungssystem zigmillionen „Kunden“ – Kinder, Schüler, Auszubildende, Studenten, Kursteilnehmer – und fast eine Million „Leistungsanbieter“ – Erzieher, Lehrer, Ausbilder, Professoren, Dozenten – mit einem Gesamtbudget von etwa 250 Milliarden DM oder 7% des Bruttoinlandsprodukts in Staat und Wirtschaft zusammen.

Für den Bildungssektor bedeutet das: Angesichts des stetigen sozialen, kulturellen und technischen Wandels benötigt man den Blick aufs Wesentliche, ohne dabei den Blick für das Vielfältige zu verlieren. Das geht auch die Schule an. Die Schule ist und bleibt – trotz allen späteren Lernbedarfs – der Abschnitt des Lebens, der uns entscheidend prägt und der die Weichen für die Zukunft stellt. Ohne diese Fundierung gäbe es nichts, auf dem wir später aufbauen könnten. Je breiter dieses Fundament ist, desto größer sind die Chancen im späteren Leben.

Ökonomie und Bildung sind aber noch viel grundsätzlicher miteinander verknüpft: Bildung und Wissen sind heute zu entscheidenden Standortfaktoren unseres Landes geworden. Unsere künftige Position am Weltmarkt hängt davon

ab, auf welchen Fundus an Qualifikation wir zurückgreifen und wie schnell und effizient wir Innovationen vorantreiben können.

Die Schule ist ein Schnittpunkt aus Wissensvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung. Beides ist Ergebnis von Erziehung und nicht nur Resultat eines Selbsterfahrungsprozesses ohne Markierung von Grenzen. Junge Menschen sollen in der Schule nicht nur sich selbst begreifen lernen, sondern auch den Umgang mit anderen, vor allem aber die Verantwortung für sich und andere. Die Schule muß neben Allgemeinbildung die Fähigkeit vermitteln, sich mit Neuem aufgeschlossen auseinanderzusetzen und sich die Dinge zu erschließen.

Wir brauchen in der Schule von heute also die Grundvoraussetzung für ein Leben mit dem Cyberspace genauso wie – immer noch und trotz aller Reformbestrebungen – einen sicheren Umgang mit unserer eigenen Sprache. Wir brauchen aber keine Experten, bei denen frühe Spezialisierung mit einem Defizit auf grundlegenden anderen Gebieten erkaufte wird. Angesichts der erwähnten zunehmenden Verkürzung der Halbwertszeit von Wissen wäre das widersinnig.

Ich plädiere daher auch heute dafür, daß eines der entscheidenden Ziele jeder schulischen Ausbildung – in welcher Schulform auch immer – eine möglichst breite Allgemeinbildung sein muß, weil nur sie zum flexiblen Denken und Mitdenken, zum kreativen Agieren und Reagieren bei veränderten Verhältnissen führen kann.

Zweites wichtiges Element der Schule ist aus meiner Sicht das Erlernen und Erfahren der Gemeinschaft, der Umgang mit dem anderen, dem Freund, dem Mitbewerber, dem Menschen anderer ethnischer Herkunft – altmodisch ausgedrückt: die Erziehung zu Toleranz. Gerade in der Schule läßt sich das Miteinander von Jugendlichen ausländischer Herkunft und jungen Deutschen als Verantwortungsgemeinschaft erlernen. Denn hier ist der andere nicht anonym, sondern hat ein Gesicht, ist Mitschüler oder Klassenkamerad. Das ist wichtig für ein Leben in der fortschreitenden kulturellen Verklammerung in Deutschland, in einem zusammenwachsenden Europa, in einer immer enger werdenden Weltgemeinschaft.

Und ich möchte noch ein Drittes anführen, was Erziehung und Bildungsarbeit gerade in jungen Jahren leisten muß, um unsere Gemeinschaft menschlich zu halten: persönliche Zuwendung der Lehrer. Damit schmälere ich nicht die Rolle der Eltern. Menschliche Wärme wird sicher zuallererst in der Familie erfahrbar, und die Schule kann Versäumnisse im Privaten nicht kompensieren. Aber wir brauchen natürlich das menschliche Miteinander auch im schulischen Umfeld. Dafür benötigen wir schulische Strukturen, die diesem Erfordernis gerecht werden. Und wir brauchen Pädagogen, die in ihrer Ausbildung das erforderliche Rüstzeug dafür erhalten.

Ich bin nicht sicher, ob alle Bildungspolitiker diese Erfordernisse erkennen. Zwar scheint mir die überideologisierte Diskussion der Vergangenheit einer

pragmatischeren Haltung zu weichen. Man darf wieder Mut zur Erziehung fordern, ohne einer reaktionären Gesinnung geziehen zu werden. Man darf auch wieder daran erinnern, daß die differenzierten Begabungen auch in einem differenzierten Bildungsangebot ihre Entsprechung finden müssen. Gleichheit allein ist kein Erziehungsziel für Menschen, die sich bekanntlich durch ihre Individualität voneinander unterscheiden.

Aber ziehen wir aus diesem auch die richtigen Schlußfolgerungen? Sind wir gut beraten, wenn wir ganze Schulzweige beseitigen und zumindest Gefahr laufen, daß ein Teil der Schüler an den Anforderungen der verbleibenden Schulformen scheitert und ohne schulischen Abschluß bleibt? Vielleicht orientieren wir uns insgesamt zu stark am Durchschnitt. Zwar läßt uns das statistisch für eine Mehrheit arbeiten; aber was geschieht dann mit jenen, die dieses Niveau nicht erreichen? Sollen sie für ihr späteres Leben chancenlos bleiben, weil sie dem Ehrgeiz derer, die sie zu Besserem führen wollen, nicht entsprechen? Und was ist auf der anderen Seite mit den Hochbegabten, die oft eher gebremst als gefördert werden?

Ich will keine Schule als olympische Veranstaltung, wo nur die Medaillenränge zählen, aber auch nicht in dem entgegengesetzten Sinn, daß Dabeisein alles ist. Unser Ehrgeiz sollte darauf gerichtet sein, jedem Schüler die für ihn optimale Förderung zuteil werden zu lassen. Die Schule kann junge Menschen am besten dadurch fördern, daß sie sich selbst in einem Wettstreit mit anderen Schulen sieht. Schulen sollen ruhig unterscheidbar bleiben oder unterscheidbarer werden, denn die Schüler sind es auch. Damit bekenne ich mich zu einem gegliederten Schulsystem mit einem Nebeneinander von Schultypen und einer Pluralität der Schulträger.

Eines allerdings möchte ich als Wunschzettel für alle Schulen hinterlegen: Seht euch nicht als Stätten bloßer Theorie, bei denen sich das Praktische auf den Sport reduziert. Es kommt auch darauf an, praktische Begabungen zu fördern – nicht nur, weil sich dabei wichtige Berufsfelder erschließen, sondern weil mehr Praxisbezug jedem hilft und viele vor verhängnisvollen falschen Weichenstellungen bewahrt. Vielleicht wäre das ein Punkt gewesen, bei dem man nach der Wiedervereinigung mehr vom Osten hätte lernen können!

Ich plädiere auch dafür, die Schulen vor zu großem Eifer politischer Bildungsplaner zu schützen, indem sie mehr Autonomie erhalten. Man kann und sollte nicht alles durch Erlasse oder bis ins Detail gehende verbindliche Lehrpläne vorgeben. Schon 1973 hatte der ehemalige Deutsche Bildungsrat eine verstärkte Autonomie der Schulen empfohlen. Das greift zum Beispiel die von Nordrhein-Westfalen eingesetzte Bildungskommission auf mit ihrem Vorschlag vom Herbst vergangenen Jahres, die Einzelschule aus der Vormundschaft der Kultusbürokratie zu entlassen und ihr mehr Rechte einzuräumen. Hier sehe ich auch ein Aufgabenfeld für die Freien Schulen, die, aus konfessionellen oder aus sonstigen Zielvorstellungen heraus, ihren Beitrag zur Erziehung und Bildung



leisten, meist auch getragen von einer engagierten Elternschaft und besonders engagierten Lehrern.

Lassen Sie mich abschließend denen danken, die in ihrer großen Mehrzahl sehr engagiert als Lehrer und Pädagogen Bildung vermitteln. Mancher beifallheischende Vorwurf in der Öffentlichkeit über die Lehrer karikiert nicht nur – das wäre noch zu dulden –, sondern er diskreditiert. Und das schadet dem Bildungssystem und nützt niemandem.

Für Ihre Tagung ist die Stadt Halle gut gewählt. Hier hat in Gestalt der FRANCKESchen Stiftungen schon früh der innovative Geist privaten Engagements neben staatlicher Tätigkeit gestanden. Neben dem Neubeginn der Ausbildung in den FRANCKESchen Stiftungen nach der Wende zeugt auch das Engagement der Erziehungswissenschaftler an der Universität Halle dafür, daß die Teilnehmer des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft einen fruchtbaren Boden vorfinden. Nutzen Sie ihn. Hierfür wünsche ich gutes Gelingen.

FRITZ SCHAUMANN

*Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie*

Im Vorwort der Kongreßbroschüre wird an ERNST CHRISTIAN TRAPPS Antrittsvorlesung 1779 hier in Halle zum Thema „Von der Notwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigene Kunst zu studieren“ erinnert. Nebenbei und selbstverständlich ohne jedweden aktuellen Bezug: Er verließ Halle voller Verbitterung bereits 1783 wegen Kompetenzstreitigkeiten mit dem Leiter der Theologischen Fakultät.

TRAPP schrieb: „Es ist bekannt, daß in vielen Gegenden Deutschlands von würdigen Männern an der Verbesserung des Schulwesens und der gesamten Erziehung gearbeitet wird. Man untersucht die menschliche Natur und leitet aus ihr die Regeln her, denen man bei Bildung junger Personen folgen muß. Man fragt nach dem Zweck alles Erziehens und Unterrichtens und findet, daß es die Verminderung des menschlichen Elends, oder, welches einerlei ist, die Vermehrung der Summe menschlicher Glückseligkeit sei. Man rügt die Fehler der gewöhnlichen Methoden und schlägt bessere vor. Ist nach so gemeinnützigen und zum Teil so gut gelungenen Bemühungen noch etwas in diesem Fache zu thun übrig?“ TRAPP antwortet mit einem klaren „Ja“ – wen könnte es erstaunen. Auch die DGfE beantwortet diese Frage positiv – dies belegt das Kongreßprogramm umfänglich.

TRAPP schrieb in seinem Hauptwerk „Versuch einer Pädagogik“ (1780) in dem Kapitel „Von der Notwendigkeit der öffentlichen Sorge für die Erziehung“ (nach einer beredten Klage über das Arbeitslos der Lehrer) zu Ihrem Tagungsthema: „Theils hat niemand so viel Interesse dabei als der Staat, daß die Schulen gut sein. Denn was dort verdorben wird, das wird dem Staat verdorben. ... Theils hat niemand sonst den guten Willen dazu, Theils auch nicht die Einsichten und das Vermögen.“ Alle drei Argumente lassen sich in Deutschland auch heute noch verwenden, um staatliche Rechte (und Pflichten!) bezogen auf das Bildungswesen zu begründen – warum dann also Staat und Markt? Zumal das ökonomische Marktmodell mit Kunden- und Produzentensouveränität sowie Angebot und Nachfrage, die sich – unbegrenzten Wettbewerb vorausgesetzt – über den Preis regulieren, so wohl nicht taugt. Ich verstehe das Tagungsthema eher in den Begriffspaaren „öffentlich – privat“ oder „Bürokratie – Wettbewerb“. Die damit verbundenen Fragen halte ich – bezogen auf unser Bildungswesen – für Kernfragen der zukünftigen Entwicklung. Ich begrüße, daß Sie sich – auch mit Blick über die Grenzen – damit intensiv auseinandersetzen.

Die OECD hat uns Ende des vergangenen Jahres in einer großangelegten Studie bescheinigt, daß die Grundqualifikationen in Deutschland gut bis sehr

gut sind. Etwas salopp zusammengefaßt, sind die Deutschen nach den Schweden und den Holländern am ehesten in der Lage, einen Arzneimittel-Beipackzettel zu verstehen, den Busfahrplan zu entschlüsseln oder in einer Nährwerttabelle den Fettgehalt eines Big Mac zu errechnen. Schwierigkeiten treten dagegen beim Verstehen von Prosatexten in Büchern oder Zeitungen auf. In dieser Rubrik erreichen die Kanadier die höchste Punktzahl. Wird bei uns zu viel Mediales „Fast food“ geschluckt? Auch Eurostat hat uns aktuell attestiert, daß Deutschland zu den Ländern mit dem höchsten Bildungsniveau gehört. Gemeinsam mit den Niederlanden, Dänemark und Frankreich verfügt bei uns ein überdurchschnittlich hoher Anteil von Bürgern über einen Abschluß der Sekundarstufe II.

Nimmt man diese Ergebnisse für sich, dann könnte man meinen, in unserem Bildungssystem stehe insgesamt zwar nicht alles zum besten, aber doch zum guten. Beruhigung und Schulterklopfen sind aber fehl am Platze. Vielmehr mehren sich die Anzeichen, die auf Verwerfungen hinweisen. Einiges von dem, Herr LENZEN, was Sie dazu nannten, teile ich. Bei anderem möchte ich gern mit Ihnen streiten – Ort und Zeit sind aber leider nicht passend. Einige problematische Entwicklungen aus meiner Sicht:

- Die Bildungsexpansion seit den 60er Jahren hat in Deutschland zu einer insgesamt höheren Bildungsbeteiligung geführt. Diese positive Wirkung äußert sich zugleich in einer Verschiebung zugunsten höherwertigerer Bildungsabschlüsse und einer nachlassenden Attraktivität – bis hin zur Erosion – insbesondere der Hauptschule. Ein differenziertes Bildungssystem bleibt jedoch die Voraussetzung dafür, nach dem Gebot der Chancengerechtigkeit unterschiedliche Begabungen angemessen fördern zu können.
- Das Abitur – fast ein Drittel eines Jahrgangs erwirbt es im Bundesdurchschnitt – hat an Aussagekraft verloren; eine neue Oberstufenreform tut not. Die Ansätze der KMK in diesem Zusammenhang – Herr Minister RECK – sind löblich. Sie bilden allerdings nur den kleinsten gemeinsamen Nenner.
- Auf der anderen Seite bleiben 70.000 Schüler pro Jahr ganz ohne Abschluß. Das entspricht bundesweit einer Schulabbrecherquote von 7,3%. 1994 verfügten von den rund 51.000 ausländischen Schulabgängern mit Beendigung der Vollzeitschulpflicht allein über 16.300 nicht einmal über einen Hauptschulabschluß. Dabei muß gerade die Bildung wichtige Voraussetzungen für die Integration – auch in den Arbeitsmarkt – schaffen, also Bildung für den Markt, aber nicht nur für ihn.
- Bildungsverhalten und Bildungserwartungen haben sich grundlegend verändert, ohne daß die Studienstrukturen bisher ausreichend darauf reagiert haben. Inzwischen verfügen 24% der Studienanfänger an den Universitäten und 65% an den Fachhochschulen über einen beruflichen Abschluß. Etwa 600.000 Studierende streben zur Zeit eine Doppelqualifikation, nämlich einen beruflichen Abschluß plus Studium, an.

- Universitäten und Fachhochschulen „fahren“ Überlast: Ca. 1,9 Mio. Studierenden stehen lediglich ca. 970.000 Studienplätze zur Verfügung. Während in den alten Ländern die Zahl der Studienanfänger um 75% zunahm, betrug der Anstieg des wissenschaftlichen Personals lediglich ca. 11%. Die durchschnittlichen Studienzeiten erhöhten sich an den Universitäten auf mittlerweile sieben Jahre, an Fachhochschulen auf über vier Jahre.
- Die Umsetzung der Studienstrukturreform verläuft in den Bundesländern sehr unterschiedlich; vieles steckt noch im Ansatz. Die internationale Attraktivität der Hochschulausbildung in Deutschland hat offenbar stark nachgelassen.

Der Katalog ist nicht vollständig. Aber er macht hinreichend deutlich: Wenn wir auch weiterhin gut sein wollen, sind Veränderungen dringend geboten. Es gehört zu den originären Aufgaben des Staates, die Rahmenbedingungen für exzellente Bildung zu organisieren. Dazu gehört auch die verstärkte Nutzung marktwirtschaftlicher Elemente.

Beispiel Hochschulen: „Qualitätssicherung durch Wettbewerb“ – so lautete das Credo einer ganzen Reihe von Veranstaltungen im vergangenen Jahr, die sich mit der Hochschulreform befaßt haben. Überlegungen zur Qualitätsverbesserung setzen auf die verstärkte Einführung wettbewerbsfähiger und marktorientierter Elemente, wie z.B.

- mehr Eigenständigkeit;
- den Übergang zu Globalhaushalten;
- die Einführung einer leistungsabhängigen Hochschulfinanzierung;
- die Verbesserung der Mitwirkungsmöglichkeiten der Hochschulen bei der Hochschulzulassung.

Natürlich gehört auch die Grundfinanzierung des Bildungswesens zu den Aufgaben des Staates. Die öffentlichen Haushalte sind nicht unbegrenzt. Im Gegenteil: Was der Markt nicht hergibt, kann der Staat nicht ausgeben. Also müssen wir Konzepte entwickeln, mit vorhandenem Geld mehr zu tun. Das ist der Kern unserer BAföG-Initiative.

Aktuell sind wir in der BLK dabei, durch eine neue Schwerpunktsetzung das Thema „Organisationsentwicklung von Schulen“ – also mehr Spielräume für die Schulen bei curricularen, organisatorischen, finanziellen und personellen Fragen – nach vorn zu bringen. Unsere Bildungsinstitutionen brauchen diese Spielräume, um den Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft gerecht werden zu können. Mit übertriebener staatlicher Vormundschaft gelingt das nicht, sondern nur mit mehr Eigenverantwortung und -initiative.

Die Berufsausbildung, für die sich ca. 70% der Jugendlichen entscheiden, folgt noch am ehesten dem Marktmodell. Wir werden in aller Welt um dieses

Modell mit privater Initiative beneidet. Zusammen mit den Sozialpartnern will die Bundesregierung

- die Ausbildungsplätze sichern,
- die Attraktivität erhöhen,
- die Gleichwertigkeit vorantreiben.

Sie leistet mit diesem bildungspolitischen Ansatz zugleich einen aktiven Beitrag zur Beschäftigungspolitik.

Alle Länder unterstützen Privatschulen, in begrenztem Umfang auch private Hochschulen – dies ist unverzichtbar, gerade weil der überwiegende Teil unseres Bildungssystems öffentlich verantwortet wird. Der Bund ermöglicht privaten Hochschulen öffentliche Investitionen (seit 1989). Unser Stiftungssteuerrecht wurde mehrfach verbessert, um private Initiativen zu flankieren (ich hoffe, weitere Schritte können bald folgen).

Dies alles ist richtig und sinnvoll, um Alternativen zu öffentlicher Erziehung und Bildung zu ermöglichen. Dennoch: Absehbar wird der Schul- und Hochschulbereich bei uns öffentlich bleiben. Das Kongreßthema ist also lohnend. Ich wünsche – mißtrauisch – viel Erfolg.

GUNNAR BERG

*Rektor der Universität Halle-Wittenberg*

Ich begrüße Sie sehr herzlich, heute zwar hier im Opernhaus, aber letzten Endes als Gastgeber an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wir haben Sie sehr gern nach Halle eingeladen. Ich freue mich, daß Sie gekommen sind, und ich hoffe, daß Sie sich hier wohl fühlen werden. Nach den vielen Reden über Bildungspolitik fühlt man sich aufgefordert, auch etwas dazu zu sagen. Ich will das jedoch nicht tun, schon allein deswegen, weil ich weiß, daß wenige kurze Sätze kaum erhellend wirken, daß sie vielmehr leicht Anlaß zu Mißverständnissen sind. Man muß das in längeren Diskussionen und in einer Atmosphäre austragen, wo man sich gegenseitig austauschen und einander verstehen kann.

Sie erwarten ein kurzes Grußwort. Ich hoffe, das einhalten zu können. Ich nutze die Gelegenheit, die Universität zu loben. Ich meine nicht die Universität an sich, sondern die Martin-Luther-Universität. Ich möchte, um es etwas verschämter zu sagen, uns loben. Natürlich nicht pauschal, das wäre vermutlich auch nicht berechtigt. Ich möchte Ihnen aber sagen, daß wir an der Martin-Luther-Universität sehr gute Bedingungen für die Ausbildung von Lehrern geschaffen haben. Das ist natürlich nicht der einzige, aber meines Erachtens ein wichtiger Beitrag, den die Universität zur Bildungspolitik leisten kann. Die Stichworte haben im Grunde meine Vorredner schon gegeben. Herr Staatssekretär SCHAUMANN hat darauf hingewiesen, daß es Zeiten gab, wo auch in Halle die Bedingungen für einen Bildungspolitiker bzw. einen Erziehungswissenschaftler nicht besonders gut waren. Ich will Ihnen sagen, daß das jetzt anders ist. Herr Kollege LENZEN hat den Fachbereich Erziehungswissenschaften, die Pädagogik hier in Halle erwähnt. Ich möchte diesen Faden etwas weiterspinnen und einige Details nennen. Sie haben ja dann Gelegenheit, sich selbst zu überzeugen, wieweit das zutrifft, indem Sie sich mit Kolleginnen und Kollegen aus Halle unterhalten, die sich mit Lehrerausbildung beschäftigen.

1993 wurde die Pädagogische Hochschule Halle-Köthen in die Martin-Luther-Universität integriert. Diesem Vorgang gingen natürlich, wie das üblich ist, sehr intensive Gespräche voraus. Ich freue mich, daß auch der damalige Rektor der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen, Herr Professor OTTO aus Bielefeld, hier ist. Gemeinsam haben wir mit einer großen Kommission, die selbstverständlich paritätisch besetzt war, leidenschaftlich und anfänglich auch kontrovers diskutiert. Es war nicht einfach, einen Konsens über die zukünftige Lehrerausbildung herzustellen, die ja sowohl an der Universität als auch an der Pädagogischen Hochschule stattgefunden hatte. Ich glaube, daß wir ein gutes Modell gefunden haben.

Wir haben uns dafür eingesetzt, daß die Triade der Lehrerbildung, nämlich Fachausbildung, Fachdidaktik und erziehungswissenschaftliche Ausbildung, gleichmäßig stark sein muß. Insbesondere haben wir Konsens dahin gehend erreicht, daß die Fachdidaktik den ihr gebührenden Rang erhalten muß. Das Ergebnis sind dreizehn fachdidaktische Professuren an der Universität Halle, sicher nicht typisch für deutsche Universitäten. Zwar sind noch nicht alle besetzt, aber ich denke, im Laufe der Zeit wird es gelingen, geeignete Kandidatinnen und Kandidaten zu finden.

Wir haben uns dafür entschieden, auch nach langer Diskussion, daß die Lehrerbildung an den Fachbereichen stattzufinden hat. Das heißt, daß die Fachdidaktiken zu den Fachbereichen gehören. Daneben existiert ein großer und leistungsfähiger Fachbereich Erziehungswissenschaften, der für die pädagogische Komponente der Lehrerbildung sorgt. Wir sind uns natürlich darüber im klaren, daß es neben der Fachausbildung auch vieles Gemeinsames der Lehrerbildung über die Fachgrenzen hinweg gibt. Trotzdem haben wir uns bewußt gegen das Alternativmodell einer großen pädagogischen Fakultät entschieden, die für die gesamte Lehrerbildung verantwortlich ist. Für die übergreifenden Aspekte ist ein Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung zuständig. Dieses existiert nicht nur auf dem Papier und dem Namen nach, sondern die Universität stellt Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowie finanzielle Mittel bereit. Natürlich nicht in einer großen Ausstattung – die können wir uns einfach nicht leisten –, aber in einem Maße, daß interdisziplinäre Arbeitsgruppen arbeitsfähig sind. Dort sind Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker und Erziehungswissenschaftler vereint. Es wird aktive Arbeit geleistet, und es kann nach dieser relativ kurzen Zeit bereits mit Ergebnissen aufgewartet werden. Auch dieser Kongreß wird dazu genutzt werden, erste Ergebnisse öffentlich bekanntzumachen.

Ich hoffe, daß wir damit eine gute Grundlage für die Lehrerbildung in Halle gelegt haben. Ich sage das hier auch deswegen, um einerseits Sie als Erziehungswissenschaftler damit bekannt zu machen, um Sie aber auch andererseits zu bitten, das in Deutschland weiterzusagen. Wir bekennen uns zum Markt, wir bejahen Reklame. Es existieren in Halle gute Bedingungen für die Lehrerbildung. Dabei geht es nicht nur um Lehrer für Sachsen-Anhalt, sondern um Lehrer, die sich überall in Deutschland bewähren können. Es wurde bereits mehrfach an FRANCKES Zeiten erinnert. Damals wurden in Halle Lehrer für Europa und für außereuropäische Länder ausgebildet. Wir werden alles daransetzen, auch zukünftig an diese Traditionen anzuknüpfen.

Meine Damen und Herren, ich wünsche Ihnen bei Ihrem Kongreß viel Erfolg, viele bedeutende Vorträge, aber insbesondere wünsche ich Ihnen viele fruchtbare Diskussionen. Diese sind es ja gerade, die einen Kongreß trotz der vielen Parallelvorträge interessant machen. Die Aussicht auf Gespräche im kleinen

Kreis machen solche Tagungen wie die Ihrige attraktiv. Ich hoffe, daß hier viel Gelegenheit dazu geboten wird.

Wenn Sie vermutlich nicht alle Einladungen der Universität und der Stadt Halle wahrnehmen können, so hoffe ich doch, daß Sie einen guten Eindruck von Halle mit nach Hause nehmen werden. Wir werden Sie gern wieder einladen.

Zum Schluß bleibt mir nur noch, den Organisatoren zu danken. Sie hatten zwar freundlicherweise am Anfang auch mich genannt, aber die eigentlichen Organisatoren sind natürlich der Fachbereich Erziehungswissenschaften, dort die beiden Herren OLBERTZ und KRÜGER, natürlich mit vielen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die dazu beigetragen haben, daß dieser Kongreß gut vorbereitet und gut organisiert worden ist. Ich wünsche Ihnen einen angenehmen und erlebnisreichen Aufenthalt in Halle.





## II. Öffentliche Vorträge



# Bildung zwischen Staat und Markt

## *Vorbemerkung*

Die zentralen Begriffe des Themas legen für mich drei Zugänge nahe: einen erziehungswissenschaftlichen Zugang (Bildung), einen politikwissenschaftlichen bzw. sozialwissenschaftlichen (Staat – Politik) und einen wirtschaftswissenschaftlichen (Markt – Ökonomie). Da die Bedeutung des Themas aber in den *Beziehungen* zwischen den drei zentralen Begriffen liegt (Bildung *zwischen* Staat und Markt bzw. Pädagogik zwischen Politik und Ökonomie), ist eine *interdisziplinäre* Bearbeitung gefordert. Weil das schwierig und risikoreich ist, beschränke ich mich auf einige berufs- und wirtschaftspädagogische und bildungsökonomische Überlegungen zum Kongreßthema.

Meine Überlegungen zur Diskussion über „Bildung zwischen Staat und Markt“ setzen bei der ökologischen Prämisse an, daß die Entwicklung von Menschen sich in Wechselbeziehungen zwischen der Person und ihrer Umwelt vollzieht – lebenslang – und daß personale Entwicklungsprozesse daraufhin zu analysieren und zu bewerten sind, ob und inwieweit sie mit Bezug auf die pädagogische Zielkategorie „Bildung“ als *Bildungsprozesse* interpretiert werden können.

Da die Umwelt als Einflußfaktor in bezug auf personale Entwicklungsprozesse sich ebenfalls permanent verändert, vor allem durch die Arbeit des Menschen, sind die Entwicklungsprozesse in der natürlichen und sozialen Umwelt, in Staat, Gesellschaft, Wirtschaft usw. ebenfalls mit Bezug auf die Zielkategorie Bildung daraufhin zu analysieren und zu bewerten, ob und inwieweit sie personale Entwicklungsprozesse fördern oder hindern. Aus dieser erziehungswissenschaftlichen Sicht ist zu untersuchen, wie Umweltstrukturen und deren Veränderungen auf personale Entwicklungsprozesse *wirken*.

Das Kongreßthema signalisiert, daß der personale Erwerb von Bildung und die Vermittlung von Bildung durch pädagogisches Handeln in Wechselbeziehungen stehen zum politischen Handeln des Staates und zum ökonomischen Handeln aller am Markt beteiligten Bürger und Institutionen und somit das Pädagogische abhängig ist vom Politischen und vom Ökonomischen. Gravierende Veränderungen in den Beziehungen zwischen Pädagogik, Politik und

Ökonomie nötigen auch die Erziehungswissenschaft, neu zu fragen, wie sie diese Veränderungen wahrnimmt, analysiert und bewertet und welche Konsequenzen sie daraus für ihre theoretischen und praktischen Arbeiten zieht.

Mein Vortrag ist in vier Teile gegliedert: Zunächst weise ich an zwei Beispielen auf Entwicklungen in Politik und Ökonomie hin, die mir als Erziehungswissenschaftler Sorgen machen, weil ich sie auch als pädagogisch relevante Krisen deute (Kapitel 1). Dann will ich wichtige Beziehungen zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie in ihren Entwicklungen verfolgen (Kapitel 2). In einer Zwischenbilanz erläutere ich, wie ich als Erziehungswissenschaftler die außerpädagogischen Begriffe Staat und Markt für die Themenbearbeitung verwende (Kapitel 3), und zum Schluß wende ich das Kongreßthema reflexiv auf uns: *Erziehungswissenschaft zwischen Staat und Markt* (Kapitel 4).

Für meine Überlegungen sind vier Hinsichten wichtig:

- 1) In Politik und Ökonomie gibt es Krisen, die auf den und im Bildungsbereich wirken, deren Umfang und Bedeutung von Erziehungswissenschaftlern aber noch nicht hinreichend wahrgenommen und in ihren Einflüssen auf personale Bildungsprozesse noch nicht angemessen bewertet werden.
- 2) Krisen sind nur zu bewältigen, wenn sie kognitiv erkannt und emotional akzeptiert werden.
- 3) Wegen der engen Beziehungen zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie können pädagogische Probleme nicht pädagogisch autonom bewältigt werden, sondern nur in politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, auf deren Optimierung allerdings auch von seiten der Erziehungswissenschaft einzuwirken versucht werden sollte.
- 4) Dazu ist die Erziehungswissenschaft aber nur in der Lage, wenn sie außerpädagogisch verursachte Krisenerscheinungen in politischen und ökonomischen Kategorien so reformulieren kann, daß Politiker und Ökonomen sie als Kritik aufnehmen und verarbeiten können.

## *1. Bildung zwischen politischer und ökonomischer Krise*

### *1.1 Vertrauenskrise als Segment der politischen Krise*

Der Bundespräsident hat in einer Ansprache bei der Jahrestagung der Evangelischen Akademie in Tutzing am 17. Januar diesen Jahres einleitend festgestellt: „Es ist die Unübersichtlichkeit, die alle Bereiche des gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Lebens zu überdecken scheint“; und er hat als Reaktion darauf eine Stärkung der Familie und eine Änderung der Bildungspolitik gefordert (vgl. HERZOG 1996, S. 160). Wenn ich aus pädagogischer Sicht diese

Aussage auf Personen beziehe, dann bedeutet Unübersichtlichkeit bezogen auf die Umwelt für eine Person z.B. Orientierungslosigkeit, Unsicherheit, Handlungsunfähigkeit. Das sind Zustandsbeschreibungen, die zur pädagogischen Norm „Bildung“ in Opposition stehen, wenn wir diese z.B. global umschreiben mit Ich-Identität, Autonomie, Authentizität, Selbstbestimmung. Von der Unübersichtlichkeit sind grundsätzlich *alle* Bürger betroffen, so auch Politiker, Ökonomen und wir. Wenn gleichwohl bei vielen der Genannten im äußeren Erscheinungsbild und in den Reden keine oder nur eine geringe Unsicherheit zum Ausdruck gebracht wird, dann kann es sich um eine „inkompetente Sicherheit“ handeln, die aufgrund beruflicher Spezialisierungen, individueller Wahrnehmungsverengungen, Verdrängungen etc. gewonnen ist und die durch eine vorschnelle Komplexitätsreduktion die Bewältigung von Unübersichtlichkeit eher hindert als fördert.

Aus der Einsicht, daß für jeden „kompetente Sicherheit“ in einem oder in wenigen Bereichen gepaart ist mit Unsicherheiten in vielen anderen Bereichen, kann eine neue Bescheidenheit und eine neue Toleranz entwickelt werden gegenüber anderen und sich selbst. Solange im gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Leben bei Personen Sicherheit dominiert oder zur Schau gestellt wird, werden pädagogisch falsche Vorbilder gegeben, weil sie Krisen verdecken und dadurch eine Krisenbewältigung eher hindern als fördern.

Als Beispiel für die politische Krise nenne ich die Staats- bzw. Parteienverdrossenheit der Bürger, insbesondere der Jugend, und frage nach den Folgen für die Bildung, insbesondere für die politische Bildung. Diese Verdrossenheit, die nicht als allgemeine Politikverdrossenheit mißdeutet werden darf, ist durch zahlreiche Umfragen gut belegt und von einigen Politikern als „Krise der Demokratie“ auch erkannt und anerkannt (vgl. KLAGES 1993). „Während 1977 immerhin noch 57% der Befragten den führenden Politikern vertrauten, waren es 1992 – nach einer verhältnismäßig stetigen Schrumpfung – noch ganze 27%“ (ebd., S. 9f.), und „die Verurteilung der politischen Führungsschicht (wird) um so massiver, ... je jünger die Befragten sind“ (ebd., S. 8).

Die politischen Erklärungen der Ursachen dieser Verdrossenheit setzen entweder bei der Bevölkerung an und stellen egoistische Grundeinstellungen, Anspruchsdenken, falsche Erwartungen an Staat und Politik fest (vgl. OBERREUTHER 1987), oder sie setzen bei den Politikern an und unterziehen diese einer Dekadenz- und Korruptionskritik (vgl. SCHEUCH/SCHEUCH 1992). Für Pädagogen greifen beide Erklärungsansätze zu kurz, weil sie die Wechselbeziehungen zwischen beiden nicht berücksichtigen. Wie sollen Pädagogen, die einerseits Repräsentanten der Gesellschaft gegenüber der nachwachsenden Generation sind, die andererseits die Interessen von Kindern und Jugendlichen an Mündigkeit gegenüber der Gesellschaft vertreten müssen, z.B. zur politischen Bildung beitragen, wenn politische Institutionen, politische Verfahren und die Politiker

als Personen den theoretischen Erklärungsmodellen, politischen Postulaten und politischen Leitbildern kaum entsprechen? Welche Wirkungen gehen von „politischen Leitbildern“ auf die nachwachsende Generation aus, wenn z.B. die Abgeordneten in den Parlamenten als politische Elite ihre Diäten nach einem Stufenplan in den nächsten Jahren steigen lassen (vgl. Gesetz zur Neuregelung der Rechtsstellung der Abgeordneten vom 15.12.1995; BGBl I S. 1718), während die gleiche Elite Stufenpläne für die Mehrheit der Bürger verabschiedet, die deren Einkommen verringern? Die davon Betroffenen nehmen auch wahr, daß fast alle, die über den „Umbau des Sozialstaates“ beschließen, debattieren, ihn kommentieren usw., aufgrund ihrer Berufs- und Einkommenssituation nicht oder nur marginal direkt von dem betroffen sind, von dem sie reden.

Die durch solche Beispiele mitverursachte Vertrauenskrise ist politisch und pädagogisch brisant, weil sie eine politisch wichtige Funktion der pädagogischen Arbeit im Bildungssystem behindert, nämlich Massenloyalität zum demokratischen Staat zu schaffen, und weil dadurch wiederum die politische Gestaltung des Gemeinwesens durch den Staat beeinträchtigt wird.

## *1.2 Verteilungskrise als Segment der ökonomischen Krise*

Die politische Vertrauenskrise hat ökonomische Implikationen, weil sich z.B. für die politischen Versprechungen der Parteien bzw. für die Erwartungen der Bürger an den Staat die ökonomischen Voraussetzungen verschlechtert haben.

Das Sozialstaatsgebot nach Art. 20 Abs. 1 GG verspricht dem Bürger eine Gesellschaft, in der er sich bilden kann, eine Arbeit findet, eine Wohnung für seine Familie bezahlen kann und in der er bei Krankheit und im Alter versorgt wird. Ich könnte für die genannten Bereiche Bildung, Arbeit, Wohnen, Gesundheit und Alter Daten anführen, die belegen, wie groß inzwischen die Differenzen zwischen Versprechungen bzw. Erwartungen einerseits und der Wirklichkeit andererseits geworden sind. Dabei sind es nicht die Durchschnittswerte, in denen die ökonomische Krise zum Ausdruck kommt. Im Durchschnitt geht es uns in allen Bereichen gut. Es sind ungerechte Verteilungen, die die Verteilungskrise als Segment der ökonomischen Krise verursachen; und diese ist zugleich eine politische Krise.

Zur politischen Relevanz des Verteilungsproblems hat ROMAN HERZOG als damaliger Präsident des Bundesverfassungsgerichts eine wichtige Einsicht mitgeteilt: „Eine Allgemeinheit, die ärmer werde, verliere an Freiheit, und Freiheit sei ein viel zu hohes Gut, als daß sie von der Geldseite her ausgehebelt werden dürfe“ (HERZOG 1993, S. 28). An diese Einsicht anschließend frage ich, wie die Freiheiten – und damit verbunden – wie die personalen Entwicklungsmöglichkeiten zur Zeit verteilt sind und wessen Freiheit besonders bedroht ist.

In der Bundesrepublik liegen die Einkommen monatlich zwischen 1.100,- DM für Sozialhilfeempfänger (vgl. DEUTSCHE BUNDESBANK 1996, S. 65) und 250.000 DM Spitzengehalt eines Vorstandsmitgliedes. Die meisten von uns sind in dieser Spanne noch ganz gut plazierte. Während die Sozialhilfeeinkommen real stagnieren oder sinken, weisen die Spitzengehälter Zuwachsraten bis zu 55% auf (vgl. SÜDDEUTSCHE ZEITUNG vom 15.07.1993, S. 22). 1992 hat das obere Drittel der privaten Haushalte über 58% der gesamten Haushaltseinkommen verfügt (HUSTER 1996, S. 93; auf die hiermit verbundenen Zusammenhänge zur Steuergerechtigkeit und Steuerehrlichkeit will ich nur hinweisen).

Die Einkommensverteilung ist von zwei Entwicklungen wesentlich beeinflusst, von der Vermögensverteilung und von der Entwicklung der Arbeitseinkommen bzw. von der Arbeitslosigkeit. Bei der Vermögensverteilung nähert sich die Bundesrepublik denen von Entwicklungsländern: Die obersten 10% der Einkommensbezieher verfügen über etwa 50% des gesamten Vermögens, die untere Hälfte dagegen über ganze 2,4% (vgl. HUSTER 1996, S. 95; FERNANDES 1994, S. 60f.).

Der Höchststand der Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik seit Jahresbeginn 1996 muß auch im Kontext europäischer Entwicklungen gesehen werden. Während die Wirtschaftspolitik z.B. bei der Einführung des europäischen Binnenmarktes und bei der Verabschiedung des Maastrichter Vertrages – also bei der Vergrößerung des Marktes – Erwartungen auf Beschäftigung und Einkommenszuwächse und auf soziale Sicherung im Sinne des Sozialstaatsgebotes bei den Bürgern erzeugt oder verstärkt hat, weist die Entwicklung der Arbeitslosigkeit in die entgegengesetzte Richtung: 1980 gab es in der EU 8,1 Mio. Arbeitslose; 1996 sind es über 23 Mio. Die durchschnittliche Arbeitslosenquote liegt bei 12%; die Arbeitslosenquote in der Bundesrepublik liegt nur knapp darunter (unter Berücksichtigung „verdeckter Arbeitslosigkeit“ mit 13,7% knapp darüber: vgl. GLOBUS 1996. Mit dem Wirtschaftswachstum in der EU ist auch die Arbeitslosigkeit gestiegen. Das Wirtschaftswachstum in Deutschland hat sich seit Mitte der 70er Jahre – gemessen am Sozialprodukt – etwa proportional entwickelt. Diese Entwicklung war mit einem überproportionalen Anstieg der Staatsverschuldung verbunden (vgl. AFHELDT 1994, S. 32f.). Trotz dieser Verschuldung zu Lasten der nachwachsenden Generation haben wir es nicht geschafft, für diese Ausbildungs- und Beschäftigungsstabilität zu sichern.)

Diese von marktorientiertem ökonomischen Handeln verursachte Verteilungsentwicklung schränkt die Freiheiten und Entwicklungsmöglichkeiten des unteren Drittels der Einkommensbezieher erheblich ein. Sie verschärft die politische Vertrauenskrise zumindest in diesem Teil der Bevölkerung. Arbeitslosigkeit als ökonomische Krise wirkt auf die personale Entwicklung aber nicht nur durch niedrige Einkommen. Die durch Arbeitslosigkeit verursachten pädagogisch relevanten Probleme will ich nur mit drei Fragen andeuten:



- 1) Wie können und sollen Jugendliche und Erwachsene in der Berufsbildung auf *Arbeitslosigkeit vorbereitet* werden?
- 2) Wie entwickeln sich Personen ohne Berufsbildung und ohne berufliche Arbeit?
- 3) Welche ökonomische Bildung soll im Rahmen allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung vermittelt werden, die auch über Arbeitslosigkeit und Armut aufklärt; wie soll und kann diese ökonomische Bildung zur „Massenloyalität“ beitragen?

Nach diesen Schlaglichtern auf die Vertrauenskrise in der Politik und auf die Verteilungskrise in der Ökonomie sowie auf einige Folgen für die Bildung, insbesondere für die politische, die berufliche und ökonomische Bildung, will ich einige Beziehungen zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie in ihren Entwicklungen verfolgen.

## *2. Zu den Beziehungen zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie*

Mit den Begriffen Pädagogik, Politik und Ökonomie sind jeweils spezifische Zielvorstellungen und Prinzipien des Denkens und Handelns verbunden, die in Beziehungen zueinander stehen: Pädagogische Ziele wie Bildung und Teilhabe an der Kultur, politische Ziele wie demokratische Mitbestimmung und Machtausübung und ökonomische Ziele wie Wirtschaftswachstum, Rentabilität und Liquidität können zwar als Dimensionen einer übergreifenden Zielvorstellung von „Fortschritt“ subsumiert werden. Aber deren Konkretisierungen als pädagogischer, politischer und ökonomischer Fortschritt lassen die Spannungen in den Zielvorstellungen erkennen.

### *2.1 Pädagogik und Politik*

Für das Verhältnis von Pädagogik und Politik ist die anthropologische Entwicklungstatsache der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit des Menschen von Bedeutung, die von jeder Gesellschaft Handlungen gegenüber der nachwachsenden Generation fordern, die wir als Erziehung definieren. Erziehung ist, so eine Formulierung von BERNFELD, „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (BERNFELD 1925/1967, S. 51). Wie die jeweilige Gesellschaft auch immer die Erziehung in ihr gestaltet: Sie steht in der Janusköpfigkeit des Menschen, daß er Individuum *und* soziales Wesen ist, und sie findet statt in der Beziehung zwischen den Erwachsenen und der nachwachsenden Generation.

Die bewußte politische Gestaltung der Erziehung hat ihren Ursprung in der „Verschulung von Erziehungsprozessen“ – darauf gehe ich im nächsten Abschnitt ein. Unterricht als organisiertes Lernen in der Schule ist eine spezifische Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache, die der politischen Gestaltung im weitesten Sinne bedarf. Nachdem im Absolutismus die vormoderne Trennung von (Zivil-)„Gesellschaft“ (*Societas civilis*) und „Staat“ als politischem Gemeinwesen (*Civitas; Res publica*) aufgehoben und die öffentliche Gewalt in der Hand des Landesherrn monopolisiert wurde, sind Schulen und Universitäten „Veranstaltungen des Staates“ (§ 1 II 12 ALR). Seit dieser Zeit wird die schulisch organisierte Erziehung politisch geregelt.

Die politischen Ziele des absolutistischen Staates für den Unterricht waren:

- 1) die Elementarerziehung und Sozialdisziplinierung der unteren Sozialschichten für die ländliche Arbeit in der Gutsherrschaft, für die ungelernete Arbeit in Manufaktur und Industrie, für die Heimarbeit im Verlagssystem sowie für den Militärdienst;
- 2) die Ertüchtigung der Stadtbürger für Gewerbe und Handel im Rahmen der merkantilistischen Wirtschaft des Staates;
- 3) die fachliche Qualifizierung der Bediensteten des modernen Staates (vgl. LUNDGREEN 1980, S. 29).

Die Verfolgung dieser Ziele durch die staatliche Schule stößt aber in der Moderne auf Gegenpositionen im Pädagogischen, die die Beziehungen zwischen Politik und Pädagogik verändern. Denn im Verhältnis von Politik und Pädagogik beginnt mit der Konstituierung einer pädagogischen Theorie die Kritik der Pädagogik an der Gesellschaft und damit auch an der Schulpolitik des Staates. Bildung als pädagogische Zielkategorie beeinflußt die staatliche Schulpolitik.

In demokratischen Staaten sind die gesellschaftlichen Reaktionen auf die Entwicklungstatsache durch die Verfassungen normiert, die die Beziehungen der Bürger untereinander und zum Staat sowie die zwischen Gesellschaft und Staat regeln. Für die Bundesrepublik Deutschland sind die für Erziehung und Bildung besonders relevanten Grundrechte der Bürger im Grundgesetz (GG) verankert (insbesondere die Menschenwürde (Art. 1), die freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2), das Elternrecht (Art. 6), die Aufsicht des Staates über das gesamte Schulwesen (Art. 7) und die freie Wahl des Berufes, des Arbeitsplatzes und der Ausbildungsstätte (Art. 12); für das Verhältnis von Pädagogik und Politik sind darüber hinaus die Verfassungsnormen in bezug auf den demokratischen und sozialen Bundesstaat (Art. 20), in bezug auf die kommunale Selbstverwaltung (Art. 28) und in bezug auf die Aufteilung der staatlichen Befugnisse zwischen Bund und Ländern (Art. 30 und 70ff.) wichtig). Aus diesen

Verfassungsnormen kann zwar keine bestimmte Struktur des Erziehungs- und Bildungssystems und keine darauf zielende staatliche Bildungspolitik „abgeleitet“ werden. „Dennoch sind sie für die Bildungspolitik der verpflichtende Ausgangspunkt“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 25) – und sie normieren grundsätzlich pädagogisches Handeln. In den weiten Bestimmungsgrenzen der Verfassung wird die aktuelle Bildungspolitik des Staates beeinflusst von den politischen Zielen der Regierungsparteien und von deren Interpretationen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zur Erreichung der Ziele sowie von den Zielen, Interpretationen und Forderungen gesellschaftlicher Gruppen und Institutionen (vgl. 3.1).

In diesen politischen Prozessen führt die Unübersichtlichkeit in der gesellschaftlichen Entwicklung auch zur Unsicherheit in der Bildungspolitik bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen für personale Entwicklungsprozesse und für pädagogisches Handeln. Die Bildungspolitik des Staates verliert an Steuerungsfähigkeit.

Hinzu kommt, daß die ökonomische Krise zum Bedeutungsverlust der Bildungspolitik als Politikbereich führt. Die politischen Debatten über den „Wirtschaftsstandort Deutschland“ verdrängen die mindestens genauso wichtigen Fragen nach dem „politischen Standort Deutschland“ und nach dem „Bildungsstandort Deutschland“ – wohin entwickelt sich das „Volk der Dichter und Denker“? Die Priorisierung des Ökonomischen vor dem Politischen und Pädagogischen scheint zur Zeit die einzige gemeinsame Reaktion aller in Bund und Ländern regierenden Parteien auf die Krisen zu sein, und ein Rückzug des Staates aus der Bildungspolitik durch „Deregulierungen“ scheint ihr gemeinsamer Nenner für das politische Handeln. Mit diesen Tendenzen in der Politik und ihren Wirkungen sollte sich die Erziehungswissenschaft auseinandersetzen.

## 2.2 Pädagogik und Ökonomie

Für das Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie ist die menschliche Arbeit von besonderer Bedeutung. Für die Entwicklung des Menschen zum höheren Lebewesen waren die allmählich gewonnenen Fähigkeiten, die unorganische Natur zu *bearbeiten*, konstitutiv. Arbeiten als „das praktische Erzeugen einer *gegenständlichen Welt*“ war und „ist die Bewährung des Menschen als eines bewußten Gattungswesens“ (MARX 1968, S. 61f.; Hervorhebungen im Original). Die Kargheit der Natur macht das Überleben des Menschen und die Befriedigung seiner Bedürfnisse abhängig von seiner Fähigkeit und Bereitschaft zu arbeiten. Deshalb muß für die Erhaltung und Weiterentwicklung der Menschheit die jeweilige Gesellschaft die nachwachsende Generation zur Arbeitsfähigkeit und Arbeitsbereitschaft erziehen. Ob sie noch die *ganze* nachwachsende Generation erziehen muß, das wäre hier die anschließende Frage.

Seit der Entstehung von Berufen und mit zunehmender Arbeitsteilung ist die Erziehung der nachwachsenden Generation durch Sozialisation und durch Lernen nach dem Imitatio-Prinzip problematisch geworden. Die Folge arbeitsteiligen Wirtschaftens ist die Notwendigkeit der Synthese und Integration des Geteilten. Dafür sind aber neue menschliche Fähigkeiten erforderlich, die im Speziellen nicht zu erwerben sind. Durch Herauslösen von Erziehungsprozessen aus den Lebens- und Arbeitszusammenhängen und deren „Verschulung“ reagiert die Gesellschaft in der Erziehung auf Veränderungen in der Organisation der Arbeit. Arbeiten und Lernen werden getrennt.

Durch diese Trennung sind die Beziehungen zwischen Ökonomie und Pädagogik grundlegend bestimmt, weil einerseits die Kosten für das Lernen durch die Ergebnisse der Arbeit finanziert werden müssen und weil andererseits die Anforderungen der Arbeit durch das Ergebnis des Lernens erfüllt werden müssen. Das ist eine weitere Dimension der Janusköpfigkeit des Menschen, die in unserem Kongreßplakat zum Ausdruck gebracht werden soll.

Die Trennung von Arbeiten und Lernen vollzieht sich zunächst dadurch, daß der speziellen Berufserziehung eine allgemeine Elementarerziehung vor-, zu- oder nachgeordnet wird. Aber diese allgemeine Erziehung bleibt in der vormodernen ständischen Gesellschaft stark berufsständisch bezogen. Erst durch die Aufklärung entstehen die spezifischen Spannungen zwischen gesellschaftlicher Brauchbarkeit und allgemeiner Menschenbildung, zwischen ökonomischen und pädagogischen Zielen.

Mit der Arbeit für einen fremden Bedarf als Folge der Arbeitsteilung wurden Elemente von Verträgen zur Regelung neuer Tauschbeziehungen entwickelt und die Verteilung des Erarbeiteten nicht mehr dem Zufall überlassen oder den auf Liebe begründeten Beziehungen oder dem guten Willen der Beteiligten, sondern sie wurden aufgrund der Machtverhältnisse im Feudalismus geregelt. Die Einsichten und Ziele der Aufklärung waren gegen diese politischen Regelungen des Ökonomischen und Sozialen im Feudalismus und im Merkantilismus gerichtet. Die Anwendung liberaler Ideen auf die ökonomischen und politischen Verhältnisse als praktischer Teil der Aufklärung führten zum Übergang in kapitalistische Wirtschaftsformen. Damit waren für den Menschen Befreiungen und neue Abhängigkeiten verbunden. Der liberale Grundsatz von der Gleichheit aller Bürger konkretisierte sich in der Ökonomie im Tausch des Erarbeiteten über Märkte nach dem Äquivalenzprinzip, durch das die „einzelnen Akte des Gebens und Nehmens direkt miteinander verglichen, bewertet und gegeneinander aufgewogen werden“ (BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 28). Dieses liberale Prinzip des Äquivalententauschs ermöglicht Gerechtigkeit und Ausbeutungsfreiheit, sichert aber beides nicht. Denn die Trennung von Produktion und Konsumtion und deren Verbindung über Tauschprozesse auf Märkten hat mindestens fünf für die Entwicklung des Menschen wichtige Folgen.

- 1) Zum einen werden die Arbeitsergebnisse einer Person – die Ware – von zwei verschiedenen Positionen aus bewertet. Für den Konsumenten – den Käufer – ist sie nützliches Ding, Mittel zur Bedürfnisbefriedigung: Die Ware hat für ihn einen Gebrauchswert. Für den Produzenten – den Verkäufer – ist die Ware Mittel zur Beschaffung von Gegenleistungen: Für ihn hat die Ware einen Tauschwert. Dieser Doppelcharakter der Ware gilt auch für die menschliche Arbeitskraft als „Ware“. „Mit dieser doppelten Perspektive auf das Arbeitsprodukt bzw. die Arbeitskraft als ‚Ware‘ sind tiefgreifende und sehr folgenreiche Veränderungen der sozialen Beziehungen und des ganzen inneren Zusammenhalts der Gesellschaft verbunden ... . Soziale Beziehungen werden zu anonymen, entpersönlichten ‚Marktbeziehungen‘“ (ebd., S. 33).
- 2) Zum zweiten werden neben den konfliktreichen Beziehungen zwischen Käufer und Verkäufer durch das strukturelle Interesse an Produktivitätssteigerungen und Rentabilität in marktwirtschaftlichen Systemen die Sozialbeziehungen *zwischen* den Produzenten, Arbeitskraftanbietern und Konsumenten durch die Konkurrenz unter grundsätzlich Gleichen verändert. Nach dem Prinzip des maximalen Eigennutzes muß jeder Produzent und Arbeitskraftanbieter sein ökonomisches Handeln deshalb auch oder sogar vorrangig darauf richten, seine eigene Marktstellung zu halten, Konkurrenten zu verdrängen und möglichst eine Monopolstellung zu erreichen. Diese Konkurrenz unter Gleichen ist also ständig durch sich selbst bedroht, weil durch die Ungleichheit am Markt Eigennutz maximiert werden kann. Deshalb wirkt „Konkurrenz als Katalysator einer generellen Ökonomisierung der Produktion und ihrer Unterordnung unter die Maximen Produktivitätssteigerung und Rentabilität“ (ebd., S. 34).
- 3) Zum dritten ergibt sich aus der beruflichen Organisation der Arbeit und durch den Beruf als Warenform der Arbeitskraft die Notwendigkeit der Differenzierung und Hierarchisierung in Unternehmungen und anderen gesellschaftlichen Institutionen, die die Sozialstruktur der Gesellschaft und die Struktur der Berufsbildung präformiert. Die vollständige Konkurrenz unter Gleichen am Arbeitsmarkt ist die der Laien, der Ungelernten. Um ein möglichst hohes Arbeitseinkommen zu erzielen und damit die eigenen Versorgungschancen zu wahren, muß vom Arbeitskraftanbieter tendenziell eine Monopolstellung angestrebt werden. Die dafür notwendige Spezialisierung und die damit verbundene Entsolidarisierung wirken auf die Sozialbeziehungen.
- 4) Zum vierten muß in einer beruflich organisierten Gesellschaft, in der die ökonomische und soziale Position von Menschen durch deren berufliche Arbeit entscheidend bestimmt wird, die Berufsbildung auf Veränderungen in der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit reagieren. Die Qualifizierung der menschlichen Arbeitskraft für deren ökonomische Nutzung im Produktionsprozeß ist *eine* Aufgabe der Berufsbildung. Diese beeinflusst aber alle

- vorgelagerten Bereiche des Bildungssystems. Dadurch bleibt die Ökonomisierung der Berufsbildung nicht auf diesen Teil des Bildungssystems begrenzt.
- 5) Fünftens zeigt Arbeitslosigkeit als ökonomische Krise, daß die berufliche Arbeit so verteilt werden kann, daß nicht alle Bürger arbeiten müssen, können oder dürfen. Daraus ergeben sich mindestens drei pädagogisch relevante Probleme:
- a) Berufsbildung ist in bezug auf Arbeitslosigkeit ökonomisch eine Fehlinvestition. Die bildungspolitische Forderung nach einer „Berufsausbildung für alle“ steht deshalb bei Arbeitslosigkeit ökonomisch auf tönernen Füßen. Der Markt wird diesen Zustand nicht herstellen.
  - b) Wenn die Berufsbildung ökonomisch funktional auf die Anforderungen des Beschäftigungssystems orientiert wird, bleiben Bürgern personale Entwicklungsmöglichkeiten durch berufliche Bildung und berufliche Arbeit vorenthalten – es sei denn, man vertritt die Harmoniethese, daß die Begabungsstruktur eines Volkes der Anforderungsstruktur der Gesellschaft entspricht, in der es lebt.
  - c) Wenn aus ökonomischen Gründen sich nicht mehr alle Bürger entsprechend ihren Begabungen und Fähigkeiten auch durch berufliche Arbeit entwickeln können, ist auch nicht mehr gesichert, daß die in der Geschichte erworbenen Fähigkeiten der Menschheit als Gattung über personale Aneignungen so tradiert und weiterentwickelt werden, daß ein Überleben möglich ist.

### *3. Staat und Markt aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*

Nach dem Rückblick auf Beziehungen zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie erläutere ich, wie ich den politikwissenschaftlichen Begriff Staat und den wirtschaftswissenschaftlichen Begriff Markt verwende für die erziehungswissenschaftliche Erörterung des Kongreßthemas.

#### *3.1 Staat und Bildung*

Die Staatstheorien und Staatsbegriffe haben sich mit dem gesellschaftlichen Wandel verändert, insbesondere beeinflusst durch die jeweilige Staatstätigkeit. Juristische, ökonomische und politische Staatslehren akzentuieren je spezifische Zwecke und Funktionen der Staatstätigkeit. Damit verbunden sind unterschiedliche Interpretationen der Beziehungen zwischen Staat, Gesellschaft und Bürger. Die Erziehungswissenschaft kann aus dieser Vielfalt begründete Auswahlen zur Bearbeitung erziehungswissenschaftlicher Probleme vornehmen. Um das *bildungspolitische* Handeln des Staates erklären zu können, verwende

ich die folgenden theoretischen Überlegungen von HABERMAS und OFFE (vgl. HABERMAS 1973; OFFE 1972 und 1975).

Das bildungspolitische Handeln des Staates wird vor allem von Entwicklungen in und zwischen zwei gesellschaftlichen Subsystemen beeinflusst, vom soziokulturellen System und vom ökonomischen System. Zum soziokulturellen System gehören die kulturelle Überlieferung (kulturelle Wertesysteme), soziale Bewegungen, Bildungs-, Erziehungs-, Sozialisations- und Professionalisierungsprozesse, die den kulturellen Überlieferungen ihre normative Kraft geben (vgl. HABERMAS 1973, S. 15) – also auch das Bildungssystem. Zum ökonomischen System gehören alle Institutionen und Prozesse der ökonomischen Produktion im weitesten Sinne und der Verteilung der Produkte und Einkommen nach ökonomischen Leistungskriterien vorwiegend durch den Markt. Das politisch-administrative System – der Staat – steht mit diesen beiden Systemen in engen Beziehungen. Der Staat wirkt steuernd auf das soziokulturelle System, z.B. durch Gesetze, sozialstaatliche Leistungen, und er erwartet als Gegenleistung Massenloyalität; er steuert das ökonomische System z.B. durch Gesetze, wirtschaftspolitische Maßnahmen, Subventionen, und er schöpft dafür fiskalisch die für seine Ausgaben notwendigen Einnahmen ab. Der Staat nimmt einerseits in seinen Beziehungen zum soziokulturellen und zum ökonomischen System eine übergeordnete Stellung ein; andererseits ist er mit seinem vorherrschenden Bestreben, sich selbst zu erhalten, abhängig sowohl von der Massenloyalität des Volkes als auch vom ökonomischen Ergebnis der Volkswirtschaft. Aus diesen Wechselbeziehungen kann z.B. eine „relative Autonomie“ des Bildungssystems sowohl gegenüber dem politisch-administrativen wie gegenüber dem ökonomischen System erklärt werden.

Für das bildungspolitische Handeln des Staates ergibt sich aus diesen Wechselbeziehungen Unstetigkeit als Prinzip: Jede Veränderung in einem der beiden Subsysteme oder zwischen beiden nötigt ihn, steuernd einzugreifen, spätestens wenn er sich in seinem Bestand bedroht fühlt. Das führt zu einem muddling through in der Spannung von expansiver und restriktiver Bildungspolitik.

Der Staat wäre in seiner Bildungs- und Wirtschaftspolitik von Steuerungsleistungen gegenüber dem soziokulturellen und dem ökonomischen System entlastet, wenn die Beziehungen zwischen diesen beiden gesellschaftlichen Subsystemen direkt durch den Markt als Steuerungssystem so gestaltet würden, daß daraus für den Staat keine Bestandsprobleme resultierten. Das ist *ein* Grund für die vorherrschende Hoffnung regierender Politiker, in der ökonomischen Krise durch „Deregulierungen“ die staatliche Verantwortung für das Bildungssystem reduzieren zu können, ohne die politische Vertrauenskrise durch den Verlust an Massenloyalität zu verschärfen.

Statt vieler Beispiele für den politischen Rückzug des Staates und für dadurch mitverursachte pädagogische Krisenerscheinungen weise ich nur auf eine politisch und pädagogisch ambivalente Entwicklung hin, von der das pädagogi-

sche Handeln und auch die Erziehungswissenschaft direkt betroffen sind. Gegenwärtig versucht der Staat aus seiner ökonomisch bedingten Finanzkrise eine bildungspolitische Tugend zu machen: Er gewährt z.B. den von ihm getragenen Schulen und Hochschulen mehr Autonomie. Für viele Pädagogen ist Autonomie ein Zauberwort, mit dem viele reformpädagogische Pläne verbunden sind. Dabei sollten aber die ökonomischen und politischen Implikationen nicht übersehen werden. Erstens kann die Finanzautonomie ohne Finanzen ins Leere laufen, und zweitens droht ohne politische Steuerung durch den Staat die schwierige Balance zwischen den politischen Postulaten Freiheit und Gleichheit nicht mehr demokratisch nach dem Sozialstaatsprinzip und der daraus folgenden materialen Interpretation bürgerlicher Grundrechte gestaltet zu werden, sondern diese politischen Postulate werden ökonomisch vom Markt definiert (vgl. v. FRIEDBURG 1996) – und das in einer vom Markt verursachten Verteilungskrise.

### 3.2 Markt und Bildung

„In der Wirtschaftstheorie ist Markt der gedankliche Ort, an dem durch Konfrontierung von Angebot und Nachfrage Preis und Menge eines zum Verkauf gelangenden Gutes bestimmt werden“ (BÜLOW 1957, S. 296). Die Markttheorie – das Modell der reinen Marktwirtschaft – ist im Kontext des Frühliberalismus entwickelt worden, dessen beherrschende Idee das Postulat individueller Selbstständigkeit und Freiheit bei äußerster Zurückhaltung des Staates war. Sie ist dem Naturrechtsgedanken der Aufklärung verbunden, der für das Individuum als vernünftiges Wesen die Freiheit zu selbständigem – nicht nur ökonomischem – Handeln fordert.

Wie der Markt das ökonomische Handeln steuert, welche Einflüsse auf die Nachfrage und das Angebot von Gütern und Leistungen oder auf die Preisbildung wirken, wird in der Markttheorie erklärt. Inwieweit *reale* Märkte, die im Vergleich zum Modell des vollkommenen Marktes (mit den Merkmalen (1) viele Anbieter und Nachfrager; (2) vollständige Informationen und Markttransparenz; (3) schnelle Reaktionen aller Beteiligten auf Veränderungen) immer unvollkommen sind, die Postulate individueller Selbstständigkeit und Freiheit tatsächlich *realisieren*, ist umstritten. Bildungs- und Arbeitsmärkte gehören zu den Märkten, die vom Modell des vollkommenen Marktes am weitesten entfernt sind.

Das Grundgesetz, in dem eine „Soziale Marktwirtschaft“ verfassungsrechtlich normiert ist, vertraut und mißtraut dem Markt als Steuerungsinstrument zugleich. Verfassungsinterpreten aus liberalen Denktraditionen, die in der Spannung von Freiheit und Gleichheit das Freiheitspostulat stärker betonen, leiten aus der Verfassung als Grundsatz für das politische Handeln des Staates



ab: Soviel Markt wie möglich, sowenig Staat wie nötig. Verfassungsinterpreten aus keynesianischer, marxistischer oder christlich-sozialer Denktradition, die das Gleichheitspostulat stärker gewichten, formulieren den Handlungsgrundsatz umgekehrt.

Wie diese beiden Handlungsorientierungen konkretisiert werden können, ist zwischen neoklassischen und postkeynesianischen Bildungsökonomien umstritten. Die Neoklassiker gehen bei ihrer Forderung nach mehr Markt im Bildungswesen vom Markt als *Idealmodell* aus, das sich bisher im Bildungssystem nicht bewähren konnte, und sie argumentieren mit einigen empirischen Belegen, die sie aus der *Realität* staatlicher Steuerung des Bildungssystems gewinnen und die sie als Staatsversagen interpretieren. Die Gegenargumente sind theoretisch genauso plausibel. Die kontroverse Debatte leidet, so das Fazit von TIMMERMANN nach einer gründlichen Analyse, „unter der spärlichen empirischen Evidenz, die nicht ausreicht, um auch nur eines der Pros und Kontras einigermaßen zu stützen“ (TIMMERMANN 1987, S. 135).

Dieser Zustand ist u.a. darauf zurückzuführen, daß die bildungsökonomischen Fragen, die sich aus den berufs- und wirtschaftspädagogischen Erörterungen der Beziehungen zwischen Pädagogik und Ökonomie ergeben (vgl. Abschnitt 2.2), noch weitgehend unbeantwortet sind:

- 1) Welche Kosten entstehen für Erziehung und Bildung, und wie sollen sie bewertet werden?
- 2) Wer verursacht die Kosten, wer soll damit belastet werden, und wie sind sie zu finanzieren?
- 3) Welche Erträge entstehen aus den Ergebnissen von Erziehung und Bildung, und wie sollen diese bewertet werden?
- 4) Wer ist Nutznießer und Empfänger der Erträge aus Bildung und Erziehung, und wie sollen diese verteilt werden?

Im Hinblick auf diese Fragenkomplexe herrscht eher Unübersichtlichkeit als Klarheit. Gleichwohl beeinflussen Partialkenntnisse, Hypothesen und Spekulationen darüber die bildungspolitischen Forderungen nach „mehr Markt“.

Aber die Bildungsökonomie kommt nicht nur wegen kontroverser Positionen und wegen fehlender Antworten auf diese Fragen zu keinen schlüssigen Aussagen über Funktionen und Wirkungen von Märkten im Bildungssystem, sondern auch deshalb nicht, weil Bildung mehr als ein ökonomisches Gut ist – sei es als Konsumgut oder als Investitionsgut –, sondern auch als soziales Gut – z.B. als politisch-öffentliches und pädagogisches Gut – betrachtet werden muß. In der bildungsökonomischen Auseinandersetzung über die (ökonomie)externen Effekte von Bildung kommt dieser Sachverhalt zum Ausdruck (vgl. TIMMERMANN 1987, S. 105–107).

Aus den bildungsökonomischen Befunden kann also eine *unspezifizierte* Forderung nach mehr Markt im Bildungssystem nicht begründet werden. Die

Krise des Arbeitsmarktes signalisiert eher, daß der Markt als Steuerungsinstrument gerade bei solchen Verteilungsproblemen versagt, die für die personale Entwicklung von großer Bedeutung sind.

### 3.3 *Bildung zwischen Staat und Markt*

Damit rückt aus erziehungswissenschaftlicher Sicht die Frage nach den Beziehungen zwischen Staat und Markt bei der Gestaltung von Rahmenbedingungen für personale Bildungsprozesse und für pädagogisches Handeln in den Mittelpunkt. Da es genügend bildungsökonomische Befunde sowohl für „Staatsversagen“ als auch für „Marktversagen“ in bezug auf pädagogisch wünschbare Entwicklungen gibt, können die Lösungen nicht in dichotomisierenden Alternativen liegen, sondern sollten optimale Kombinationen von Staat und Markt gesucht werden. „Was fehlt, aber Not tut, ist ein *Abwägen des Marktversagens gegen das Staatsversagen* in einer *umfassenden Nutzen-Kostenanalyse* beider Steuerungssysteme, in die nicht nur die ökonomischen, sondern auch die nichtökonomischen direkten und indirekten privaten und sozialen Costs und Benefits einzugehen hätten“ (TIMMERMANN 1987, S. 137; Hervorhebungen im Original).

Diese generelle Aufgabe kann die Erziehungswissenschaft aber nur je spezifisch für einzelne pädagogische Praxisfelder bearbeiten. Wie weit sie damit gekommen ist und wie es weitergeht, wird in den Symposien und Arbeitsgruppen zu erkennen sein. Da die Selbstthematisierung „*Erziehungswissenschaft zwischen Staat und Markt*“ nicht im Programm vorgesehen ist, will ich in meinen Schlußbemerkungen einige Überlegungen dazu vortragen.

### 4. *Schlußbemerkungen: Erziehungswissenschaft zwischen Staat und Markt*

Die Erziehungswissenschaft im Tertiärbereich des Bildungswesens konstituiert in Lehre und Forschung eine eigene pädagogische Praxis in spezifischen Beziehungen zu Staat und Markt, die ich zunächst kurz ansprechen will.

In der *politischen Dimension* dieser Beziehungen garantiert das Grundgesetz Hochschulautonomie (Artikel 5 Abs. 3 GG), die der Staat durch seine Hochschulpolitik konkretisiert. Er steuert die Arbeitsprozesse in den Hochschulen unterschiedlich intensiv, z.B. die erziehungswissenschaftliche Lehre stärker als die Forschung, die Ausbildung stärker als die Weiterbildung, die Lehre in der Lehreraus- und -weiterbildung stärker als die im Diplom- und Magisterstudiengang. Ob der Staat diese Steuerungen optimiert hat, ist umstritten. In den Diskussionen z.B. über Numerus clausus, private Hochschulen, Hochschuleingangsprüfungen, Studiendauer, Wissenschafts- und Technologietransfer kommen die unterschiedlichen Vorstellungen zum Ausdruck. Da durch politische

Entscheidungen die Rahmenbedingungen für die Qualität der erziehungswissenschaftlichen Arbeit in den Hochschulen geschaffen werden, können die hochschulpolitischen Auseinandersetzungen darüber für Erziehungswissenschaftler nicht gleichgültig sein. Kümmern sich Erziehungswissenschaftler und die DGfE als ihre wissenschaftliche Fachgesellschaft genügend um diese politischen Dimensionen ihrer Arbeit? Werden die Beziehungen zwischen Erziehungswissenschaft und Politik angemessen in der Lehre thematisiert, in der Forschung berücksichtigt und in die hochschulpolitische Diskussion eingebracht? Nach meinem Eindruck nicht – es besteht Handlungsbedarf.

Für die Beziehungen der Erziehungswissenschaft zum Markt und zu den *ökonomischen* Implikationen ihrer Arbeit verweise ich darauf, daß die akademische Berufsausbildung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen arbeitsmarktorientiert ist und sein muß. Denn die Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge wollen ihr Humankapital, das sie durch Bildungsinvestitionen in Form ihres Studiums gebildet haben, durch ein Erwerbseinkommen aus beruflicher Arbeit in pädagogischen Bereichen des Beschäftigungssystems wieder verflüssigen. Außerdem wollen sie ihre *Bildungsbedürfnisse* in der Hochschule befriedigen. Beides kann von der erziehungswissenschaftlichen Lehre nicht gesichert werden; aber wie kann sie zu beidem beitragen? Werden in erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre und/oder in der Beratung z.B. die Entwicklungen auf den Arbeitsmärkten und die bildungsökonomischen Beziehungen zwischen Bildung und Markt genügend systematisch und dauerhaft berücksichtigt?

Ich habe den Eindruck, daß für viele Erziehungswissenschaftler die Ökonomie so weit außerhalb ihres professionellen Interesses liegt, daß sie keine Beziehungen zu Ökonomie und Markt sehen. Dafür gibt es durchaus Gründe. Aber die Einflüsse des Marktes auch auf die erziehungswissenschaftliche Arbeit können nicht durch Ignoranz und Verdrängung „bewältigt“ werden. Vielmehr sollten Erziehungswissenschaftler und erziehungswissenschaftlich Ausgebildete lernen, mit ökonomischen Sachverhalten und Rahmenbedingungen kritisch *und* konstruktiv umzugehen. Sie können z.B. von der Ökonomie lernen, daß der Nachweis von Produktivität ökonomischen Handelns Ressourcen erschließt. Sie müssen zugleich aber begründet darauf hinweisen können, daß pädagogische Effizienz sich unterscheidet von ökonomischer Produktivität, weil sie mit Bezug auf *pädagogische* Ziele und nach *erziehungswissenschaftlichen* Kriterien analysiert und bewertet werden muß. Wenn wir vermeiden wollen, daß die Effizienz erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Arbeit von Wirtschaftswissenschaftlern aus Beratungsunternehmungen nach ökonomischen Zielen und Kriterien analysiert und bewertet werden, müssen wir uns selbst mehr um den Nachweis effizienter erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Arbeit kümmern. Selbstevaluation ist besser als Fremdevaluation. Nach meinem Eindruck besteht auch diesbezüglich Handlungsbedarf.

Am Beispiel der akademischen Berufsausbildung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen will ich abschließend umreißen, wie ich Bildung und Erziehungswissenschaft *zwischen* Staat und Markt sehe.

Das Studium als akademische Berufsausbildung steht wie jede Berufsausbildung in der Spannung von pädagogischen Zielen im Kontext von Kultur und Bildung und von ökonomischen Zielen im Kontext von Wirtschaft und Beruf, von Bildungssystem und Beschäftigungssystem, von Hochschule und außerhochschulischen Institutionen als Lernorten sowie von Lernen und Arbeiten in der Lernorganisation. In diesen Spannungen sind die Anforderungen von Arbeitsplätzen im Beschäftigungssystem und die Arbeitsmärkte der *eine* Bezugspunkt für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung, um die Zieldimension berufliche Tüchtigkeit (Brauchbarkeit) zu erreichen. Bildung im Sinne von menschlicher Vollkommenheit ist der *andere* Bezugspunkt. Berufliche Tüchtigkeit ist eine Voraussetzung für Bildung, diese geht aber über jene hinaus. Auch für erziehungswissenschaftliche Studiengänge muß also die Frage beantwortet werden, was diese akademische Berufsausbildung mit Bildung zu tun hat, und es muß konkretisiert werden, wie *beide* Zieldimensionen im Studium erreicht werden können.

Nach meiner Einschätzung führt der ökonomische Druck durch mehr Markt auch in der akademischen Berufsausbildung tendenziell zur Zielverlagerung zugunsten beruflicher Tüchtigkeit und zu Lasten von Bildung. Deshalb bin ich gegenüber dieser Entwicklung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht skeptisch.

Ich befürchte, daß der ökonomische Druck durch den Markt auf die Gesellschaft und auf das Bildungssystem zunehmen wird mit noch weiter reichenden Folgen. Die durch die neuen Informations- und Kommunikationstechniken und durch die Freihandelspolitik ermöglichte und gewollte Globalisierung und Internationalisierung der Märkte wird die Verteilungskrisen bei den Einkommen und bei der Arbeit verschärfen. In der internationalen Konkurrenz z.B. auf den Arbeitsmärkten wird durch die Entwicklung der Weltbevölkerung „Arbeit ... billig wie Dreck“, und das kann zum „Wohlstand für niemand“ (vgl. AFHELDT 1994) – oder für nur wenige – führen. In solchen Entwicklungen in der Umwelt sehe ich Bedrohungen für unsere personalen Entwicklungsmöglichkeiten und die Gefahr, daß unsere Freiheit „von der Geldseite her ausgehebelt“ wird (siehe 1.2). Bewegungen gegen solche Entwicklungen scheinen mir nur möglich, wenn die Politik die Ökonomie steuert und nicht umgekehrt. Für Weltmärkte bedürfte es dazu einer Weltregierung.

Aber gehen die Beziehungen zwischen Politik und Ökonomie die Erziehungswissenschaft überhaupt etwas an? Können wir mit erziehungswissenschaftlicher Begründung für mehr Staat oder für mehr Markt oder zur Lösung des Optimierungsproblems beider Steuerungssysteme etwas beitragen? Ich bin skeptisch hinsichtlich der Wirkungen, aber nicht hoffnungslos hinsichtlich der Möglichkeiten zu argumentieren, aus zwei Überlegungen.

Zum einen verfügt die Erziehungswissenschaft seit ihrer Entstehung in der Aufklärung über die bildungstheoretische Grundlage, die gesellschaftliche Kritik an der Erziehung nicht nur innerpädagogisch zu bearbeiten, sondern darüber hinaus ihrerseits die Gesellschaft zu kritisieren (vgl. WENIGER 1936/1964). Wenn der Staat Bildungspolitik betreibt, um sich selbst zu erhalten, und wenn seine Wirtschaftspolitik auf Wirtschaftswachstum und Produktivität gerichtet ist, dann kann die Erziehungswissenschaft mit Bezug auf die Zielkategorie Bildung dagegen bildungstheoretisch geltend machen, daß damit Ziel und Mittel vertauscht werden: Das pädagogische Ziel Bildung wird zum Mittel für die Bestandserhaltung des Staates und für ökonomische Produktivität. Von hier aus kann auch zu den Beziehungen zwischen Politik und Ökonomie Stellung bezogen und ein Gesichtspunkt zur Optimierung der Steuerungsleistungen von Staat *und* Markt gewonnen werden: Der auf die Wohlfahrt der Gesellschaft gerichteten Politik des Staates – also auch der Bildungspolitik – gebührt Vorrang vor der auf Wirtschaftswachstum und Produktivität gerichteten Wirtschaftspolitik. Wenn die Wirtschaftspolitik die Wohlfahrt im Staat z.B. die Erreichung von pädagogischen Zielen – nicht mehr sichern kann, dann dürfen nicht die Wohlfahrtsziele aufgegeben, sondern dann sollte nach einer neuen Wirtschaftspolitik gesucht werden. Außerdem kann auch etwas kurzfristig ökonomisch Unproduktives für die Gesellschaft langfristig nützlich und für die Erreichung von Wohlfahrtszielen zweckmäßig sein.

Zum zweiten müßte die Erziehungswissenschaft mit Bezug auf die Zielkategorie Bildung die Wirkungen politischer und ökonomischer Rahmenbedingungen auf personale Entwicklungsprozesse und auf pädagogisches Handeln analysieren und bewerten. Sie müßte auf dieser Basis prüfen, durch welche staatlichen Maßnahmen und durch welche Einflüsse des Marktes pädagogisch wünschbare Entwicklungen beeinträchtigt werden und die Befunde ihrer Untersuchungen in die Politik und Ökonomie zurückmelden und Änderungen vorschlagen.

Wenn die Erziehungswissenschaft sich als praxisbezogene Disziplin, als „engagierte Reflexion“ versteht (vgl. FLITNER 1966, S. 18), dann sollte sie vor diesem Hintergrund konkret bei den politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen für alle Bereiche pädagogischen Handelns ansetzen, insbesondere bei den Praxisfeldern ihrer Absolventen. Deshalb betrifft die Kongreßthematik nicht nur die Forschung der Erziehungswissenschaft, sondern auch deren Lehre, und deshalb sind auch politische Stellungnahmen zu grundsätzlich allen pädagogischen Praxisbereichen gefordert. Im Vergleich zu den politischen Stellungnahmen anderer gesellschaftlichen Gruppen und zu den Vorstellungen beim Staat sollten sie nicht politisch oder ökonomisch, sondern erziehungswissenschaftlich begründet sein, d.h. erziehungstheoretisch und empirisch fundiert. Es wird zu den zukünftigen Aufgaben der Erziehungswissenschaft gehören, sich auch in dieser Richtung weiterzuentwickeln.

## *Literatur*

- AFHELDT, H.: Wohlstand für niemand? Die Marktwirtschaft entläßt ihre Kinder. München 1994.
- BECK, U./BRATER M./DAHEIM, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg 1980.
- BERNFELD, S.: Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M. 1967 (1925).
- BÜLOW, F.: Volkswirtschaftslehre. Berlin/Frankfurt a.M. 1957.
- DEUTSCHE BUNDESBANK: Monatsbericht Februar 1996. Wiesbaden (48. Jahrgang Nr. 2) 1996.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- FERNANDES, R.: Wem gehört wieviel? In: J. SIKORA (Hrsg.): Vermögensbildung in Arbeitnehmerhand. Köln 1994, S. 56–62.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1966.
- FRIEDEBURG, L.v.: „Da kommen alte Träume zu neuer Blüte“. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 23 vom 27.01.1996, S. 11.
- GLOBUS: Jeder Siebte ohne Arbeit. (Globus-Dienst Kb 3138 vom 08.01.1996) Hamburg 1996.
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a.M. 1973.
- HERZOG, R.: Verfassung beschränkt Staat bei der Besteuerung. In: Süddeutsche Zeitung vom 06.07.1993, S. 28.
- HERZOG R.: Die Unübersichtlichkeit als Phänomen des wissenschaftlichen Zeitalters. In: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bulleiten Nr. 14 vom 13.02.1996, S. 160–162.
- HUSTER, E.-U.: Reich, schön, gut. Wieviel soziale Distanz verträgt die Gesellschaft? In: Blätter für deutsche und internationale Politik 41 (1996), 1, S. 92–100.
- KLAGES, H.: Häutungen der Demokratie. Zürich 1993.
- LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule, Teil 1: 1770 – 1918. Göttingen 1980.
- MARX, K.: Bildung und Erziehung. Studentexte zur Marxschen Bildungskonzeption, hrsg. von H.E. WITTIG, Paderborn 1968.
- OBERREUTHER, H.: Stimmungsdemokratie. Strömungen im politischen Bewußtsein. Zürich 1987.
- OFFE, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt a.M. 1972.
- OFFE, C.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a.M. 1975.
- SCHEUCH, K. /SCHEUCH, U.: Cliques, Klüngel und Karrieren. Über den Verfall der politischen Parteien – eine Studie. Reinbek bei Hamburg 1992.
- TIMMERMANN, D.: Bildungsmärkte oder Bildungsplanung: eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen mit ihren Implikationen für das Bildungssystem. Mannheim 1987.
- WENIGER, E.: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. In: Bildung und Erziehung 1936, S. 363–374. (Wieder abgedruckt in: RÖHRS, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M. 1964, S. 346–362.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Adolf Kell, Universität-Gesamthochschule Siegen, Fachbereich 2, Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik, Postfach 101240, 57068 Siegen



# Dutch Public and religious schools between state and market

*A balance between parental choice and national policy?*

## 1. Introduction

Parental choice in education or the free choice by parents of their children's school is one of the major topics in educational policy. The introduction of a more parental choice in educational systems is often advocated as a means to introduce competition for pupils between schools, thus improving the quality of teaching, decreasing the level of bureaucracy in and around schools and reducing costs. The major problem of introducing more parental choice is finding balance between the parental freedom of school choice and the aims of a national educational policy (promotion of equal opportunities, fair payment of the costs of education, balanced provision of societally relevant education). The Dutch case is interesting for the way in which it balances parental choice and national educational policy since the 1920s: it combines parental choice and equal subsidizing and treatment of public and religious schools by the state.

In this article I will start to sketch the historical background of Dutch parental choice (section 2.1).

Non-public schools means in the Dutch case mostly religious schools. Despite a strong decline of religiousness in Dutch society, the religious schools maintained a large share of pupils. Also in other societies with not very active religious populations (like Australia and France), the number of religious schools is increasing. The Dutch case therefore offers insight into the mechanism of the stability or even increase in the number of religious schools in irreligious societies. These mechanisms are discussed in section 2.2.

The co-existence of public and religious schools can have serious negative consequences for the educational inequality and thus for society as a whole. The Dutch case is present as an example for avoiding these negative consequences (section 2.3).

A dual educational system of public and religious schools can be both expensive and efficient (section 2.4).

The last sections give a short overview of some recent debates and new initiatives regarding parental choice in the Netherlands (section 3 and 4).



## 2. *The present system*

### 2.1 *Historical background*

The freedom of parents to select a school for their children was one of the most important topics in the 19th century Netherlands. The political struggle between the liberal, dominant class and the catholic and orthodox-protestant lower classes gave rise to christian-democrat parties which have held central political power since the start of the 20th century until 1994. The political struggle was not unique to the Netherlands, but rather the unintended result of three interacting processes: the struggle between the state and the established churches in Continental Europe; the fight between the 18th century ancien regime (mostly with one state-church and suppressed religious minorities) and the 19th century liberal state (which claimed to be neutral to all churches); and the emergence of new social classes in the 19th century which rejected the dominant classes, both liberal and conservative<sup>1</sup>. Nor was the outcome of these three interacting processes unique to the Netherlands: in several continental European societies (Austria, Belgium, France, some German *Bundesländern*<sup>2</sup>) these processes had more or less comparable results, with public and religious-subsidized school sectors offering parents a choice between schools with the same curriculum and usually comparable financial costs for the parents<sup>3</sup>.

In the Netherlands, the choice between religious and public schools was not only an educational choice: it was closely connected to other choices in life – voting, church activities, membership in clubs, unions, newspapers, etc. The choice between public and religious schools was linked to the choice between the catholic, orthodox-protestant and public sub-cultures – or „pillars“, as they were called in the Netherlands (LIJPHART 1968).

A consequence of these religious grounds for the rise of subsidized schools was that parental choice on educational grounds (quality of schooling in public and religious schools) did not exist during the first half of the 20th century. Religious considerations and considerations based on belonging to a specific sub-culture were dominant, with perhaps only some elite groups the exception to this rule<sup>4</sup>. Free parental choice of schools was a religious choice. Since

1 Of course, these three processes did not have equal importance in different societies.

2 For instance, secondary schools in Nordrhein-Westfalen can be distinguished on their *Schulträger-schaft* (öffentlich, katholisch, evangelisch).

3 For good reasons, these processes had a quite different effect in the United Kingdom (ARCHER 1984). The United States has never experienced these long conflicts over school between the state and the church or the ancien regime and the liberal state.

4 It can be shown that during the first half of the 20th century, children from elite catholic families had a preference for public universities and non-catholic student organizations, despite the existence of a Dutch catholic university and the small distances within the Netherlands (DRONKERS/HILLEG 1995). An explanation of this phenomenon is that they saw catholic organizations and universities as serving their more humble, upwardly-mobile catholic brothers, and as a means of controlling them.

religious socialization was seen as closely connected to education, the freedom of parents to choose a public or religious school at equal costs was known as „freedom of education“, a concept which originally referred to one of the basic human rights formulated during the French Revolution<sup>5</sup>.

The Dutch educational system is, however, unique in several other respects when compared to other European countries with similar state-subsidized religious and public schools sectors. First, in most such countries the religious schools are of one denomination: Catholic or the former protestant state church. This is not the case in the Netherlands, which, as a result of its roots in the 16th century religious wars, has an important catholic population within a moderate protestant state. Besides the public sector (which mostly governed by local municipalities), as outcome of the 19th century political struggle, there exist since the 1920s, a catholic, a protestant, and a neutral religious sector, none of which has a central school board. Within the catholic and protestant school sectors there are coordination bodies at the national level which also function as lobbies, but they do not replace the mainly local, autonomous boards, nor do they co-ordinate all protestant or catholic schools (they generally have the juridical form of a foundation, with a high degree of self-selection of new board members).

The interesting point here is that in other societies the difference between school sectors is often confused with the characteristics of the only church that dominates their religious school sector. COLEMAN and HOFFER's (1987) study is a good example of this tendency in the United States: they focus on the common social capital and values of the catholic church to explain different school-sector effects. This explanation cannot be used to explain comparable effects in the Dutch protestant school sector, which serves too many different protestant churches to form one community with common social capital and values.

Second, the interpretation of „freedom of education“ or parental choice was enshrined in the constitution of 1917 as the final result of the political struggle of the 19th century. This article has never been changed, despite its old-fashioned wording and inapplicability to some modern issues, such as the relation between education and the labour market. In the late 1980s, major changes in the Dutch constitution were introduced, yet one of the few articles that was not changed was that on „freedom of education“, its old-fashioned wording being too sensitive to change without reviving the school struggle of the 19th century.

This unchanged article in the constitution prescribes the equal subsidizing by the state of all school sectors: they are subjected to strong controls such as equal

5 Originally, the concept of freedom of education referred to the freedom to *teach* without church approval, contrary to the situation of the ancien regime. Later, it came to mean freedom of persons and juridical bodies to establish and maintain schools of different denominations under equal conditions to public schools maintained by the liberal state (Box/DRONKERS/MOLENAAR/DE MULDER 1977).

examinations, salary, capital investment, etc. by the national state (for more information, see JAMES 1984). In the early 20th century, this equal subsidy was confined to primary education (according to the constitution), but during the following 50 years it was extended to all types of education, until in 1972 the protestant and catholic universities were also fully subsidized by the state and thus the same footing as public universities (without any change to the constitution). The interesting point for other societies to note is that the Netherlands has almost the only educational system with equal subsidies and treatment for religious and public schools. From the Dutch point of view, certain debates in other societies on parental choice closely resemble debates on this topic in the Netherlands in the second half of the 19th century. Those debates focused among others on the lower quality of religious schools and the unfairness of paying taxes for public schools and extra money for the preferred religious school.

Third, the equal subsidizing of all religious and public schools has promoted a decrease of prestigious elite schools outside the state-subsidized sector. As a consequence of equal subsidizing and the prohibited use of extra funds for teacher grants, smaller classes, etc., there no longer exists any longer an institutionalized hierarchy of schools within each school type, such as in most Anglo-Saxon societies (the English public schools or independent grammar schools; the Ivy League, or the difference in the quality between schools in the poor inner cities and those in the rich suburbs in the United States).

The Dutch case is therefore interesting for other societies to observe in the regard to the possible effects of free parental choice combined with equal subsidies and treatment of public and religious schools within the same educational type, noting that the effects in the Dutch example are not being biased by the creaming-off of the most able students, by the financial possibilities of different sectors, nor by geographical constraints on parental choice. It is not always true that in an education market a hierarchy of schools need to be expected if parental choice is significant and competition between schools exist. It is only the case when schools are allowed to enjoy different financial resources and are treated differently by the state. The non-existence in the Netherlands of an institutionalized hierarchy of schools within the same type cannot be explained by the irrelevance of educational outcomes for subsequent occupational attainment or income, attributed to attained educational level since such variance is attributed to attained educational level more than in most other societies (DRONKERS/BAKKER 1989; DRONKERS 1992b).

## 2.2 *Religious schools in an less religious society*

From the middle of the 20th century onwards, the religious sub-structures or pillars in Dutch society broke down rapidly. In 1947 only 17 percent of the population did not officially belong to any church; by 1995 the proportion had increased to 40 percent. The same trend can be seen in the votes in favour of christian-democrat parties in national elections: in 1948 they received 55 percent; in 1994, less then 30 percent of the vote. The first thing one might expect as a result is a decline in institutions such as religious schools that depend on religious affiliation for their recruitment. However, although such a decline occurred in a number of organizations and institutions (unions, journals, clubs, hospitals), it did not affect the educational system. In 1950, 73 percent of all pupils in primary education were attending a non-public school; in 1993, 68 percent.

How then can one explain the non-disappearance of religious education or the failure of public schools to attract the growing number of children of non-religious parents (DRONKERS 1992a)? This issue is also of interest to other societies with a growing number of religious schools and increasing pressure for subsidizing, along with a not very active religious population (as is the case in most industrial societies, with the exception of the United States). The Dutch situation therefore offers insight into the mechanisms of the increase in religious schools in not particularly religious societies.

At least eight mechanisms can perhaps explain the existence of religious schools in Dutch society: 1. financial differences; 2. student intake; 3. political protection; 4. educational administration; 5. religious values; 6. educational conservatism; 7. the community and values of the church; 8. deliberate educational choice.

A first explanation might be the *financial differences* between school sectors. Dutch schools do not differ greatly in their fees. Religious schools charge certain extra fees (an average of Gld. 200, equal to 170 DM), which are mostly used for extra-curricular activities. The choice of parents here can hardly be influenced by financial considerations. The irrelevance of financial criteria for choice during a school career is shown in various educational attainment studies (DE GRAAF 1987). Financial differences is not a good explanation for the existence of religious schools.

Differences in *student intake* explain, on the average, only one third of the outcome differences between schools. After controlling for the differences in student intake, the differences in effectiveness between public and religious schools are roughly the same as before controlling. Religious schools do not on average have a better qualified student intake, so this second explanation is not a good one for the attractiveness of religious schools.

The third explanation is the strong position of religious schools through *political protection* by the christian-democratic party, by laws protecting „free-

dom of education“, and by the good administrative network of the organizations of religious schools. This explanation has some validity. The christian-democratic party's former strong position made it possible to maintain these schools despite the increased irreligiousness, and even to establish new religious schools in areas with only a low number of active church members. The problem with this political protection explanation is, however, that the Dutch system enables parents to „vote with their feet“, despite all regulations and despite the strong formal position of religious schools.

Schools are financed according to the number of pupils enrolled, and the way to establish a new school is to find enough parents who will send their children to that new school. Several groups of parents (orthodox-protestant, islamic, hindu) have recently used this mechanism of „voting with their feet“ with success against the powerful, already established organizations of religious schools, and have founded schools of their own religious preference. The question is therefore why irreligious parents do not use the same mechanism to increase the number of non-religious schools or the number of pupils attending them. It is hard to argue that these irreligious parents are less powerful or less numerous than the orthodox-protestant, islamic or hindu parents and their organizations. Irreligious parents are on average better educated and have more links with the established political parties than orthodox-protestant, islamic or hindu parents. One can conclude from this that irreligious parents no longer feel deterred by the religious socialization of religious schools and thus do not see the need to change to non-religious schools. If this is true, the explanation of political protection is not sufficient to account for the continuing attractiveness of religious schools.

There exist differences in *educational administration* between public and religious schools (HOFMAN 1993), and they can explain some of the outcome differences, despite the enforced financial equality and strong control by the state. Not the formal differences in educational administration, but the on average stronger informal relations between board and teachers in the religious schools partially explains the better performance of their pupils and thus the attractiveness of religious schools for non-religious pupils and parents.

A fifth explanation is that irreligious parents prefer religious socialization, because they still appreciate the *religious values* to which they no longer adhere. However, it is clear from longitudinal research that the number of adherents to religious values among Dutch adults is decreasing, which is in contrast to the stability of recruitment of religious schools. Only a minority of parents (about 30 percent, depending on the local situation) gives religious reasons for choosing a religious school for their children. If the appreciation of religious values by irreligious parents were an effective explanation of their choice of a religious school, the percentage of religious reasons should be higher. However, the values-oriented character of religious schools leads them to stress secular,

non-religious values as an important aspect of schooling in the broader sense (Germans would call this *Bildung* and the French *éducation*). Public schools with their neutral status tend to avoid discussion on value-oriented topics and stress instruction instead. Irreligious parents who prefer schooling to have a broad scope rather than a more narrow instructional purpose, thus choose the modern religious school for its breadth, which they consider an aspect of educational quality, rather than for religious values.

Neither protestant nor catholic churches have a major influence any longer on the curriculum of most religious schools, and religious education has decreased to the point where it simply gives factual information on various world views (CLAASSEN 1985; ROEDE/PEETSMA/RIEMERSMA 1994). One good reason for this breakdown of religious socialization is the scarcity of teachers who are religious and willing to undertake that religious socialization. The lack of religious teachers in the Netherlands can be explained by the negative relationship between level of education and degree of traditional religiousness. A majority of pupils in religious schools do not have an active religious background and their parents do not want them be socialized into a religion to which they do not belong<sup>6</sup>. But they do not object to cognitive information on various world views. There is a happy conjuncture between the impossibility of religious schools to provide religious socialization and the small number of parents still wanting it. Thus, these schools offer as next best cognitive information on world views (which a teacher who is not religious can give as part of cultural socialization, although it is often still known under the old curriculum title of religious education), and non-religious parents can accept information on world views as part of cultural socialization (despite its old-fashioned title).

The forced neutrality of public schools and the secular values-oriented character of religious schools explains in part the attractiveness of the latter schools.

A sixth explanation of the attractiveness of religious schools in less religious society is their mild *educational conservatism* (on average), compared to the more progressive (on average) tendency of public schools. Although the term „conservatism“ is not popular in the Netherlands<sup>7</sup> and „moderate progressive“ is fashionable, average parents tend to avoid experiments with their own children. Public schools tend to be more progressive, both politically and educationally, and more inclined to experiment. They are thus less attractive (because educational experiments always involve the risk of failure), yet perhaps more successful in promoting the educational success of their pupils.

6 VREEBURG (1993, p. 140) estimates that in 1986 at Catholic secondary schools 45% of the pupils have no religion, 31% of the pupils go to church once a month or more and 51% sometimes visit a church. In Protestant schools 53% have no religion, 31% go to church once a month or more and 42% sometimes visit a church.

7 No serious Dutch political party uses the term conservatism.

There are four reasons for this mild educational conservatism of religious schools: distance from policy makers; more room to avoid educational reforms; fewer members of a progressive union of teachers; fewer strikes.

First, the board of public schools is the council of the municipality. These councils will favour educational experiments for political reasons (not necessarily bad ones) because education is one of the major instruments of policy makers to promote desirable developments. Boards of religious school have less direct connections with policy makers (although they are often in some indirect way connected with the more moderate political parties), and represent more parents (mostly indirectly). So they feel less need for educational experiments for political reasons.

Second, public schools have less opportunity to escape pressure from the national government because they cannot use „freedom of education“ as a shield to protect themselves. Religious schools can only be obliged to conform to educational experiments if they are forced to by a national law which declares the educational experiment a quality condition necessary to qualify for subsidizing. In all other cases, religious schools must only participate in educational experiments on a voluntary basis.

Third, public-school teachers are often members of the more progressive union of teachers (ABOP), which tends to support educational experiments, while religious-school teachers usually belong to the more moderate or conservative unions, which tend to favour the status quo.

Fourth, members of the ABOP are more active in struggles for better working conditions and payment and are thus more likely to participate in strikes and other forms of industrial action, which can deter parents from choosing a public school because they are afraid their child will be a victim of these actions (even if they approve of them).

As in most European societies, regular attendance of religious services even among church members is low in the Netherlands. The Catholic and Protestant churches are not communities in which a majority of parents and pupils of religious schools participate on a regular basis. Since the *religious community* is the ultimate explanation of the positive effects on educational attainment in Catholic schools in the United States (as suggested by COLEMAN/HOFFER 1987), one would not expect output differences between public, Catholic and Protestant schools in the Netherlands.

However, LAARHOVEN et al. (1986, 1990) found clear evidence of such positive effects of Catholic and Protestant schools on secondary education. This was the first of a number of studies on differences in the effectiveness of Protestant, Catholic and public schools<sup>8</sup> (for a review, see DIJKSTRA 1992)<sup>9</sup>. These differen-

8 The effectiveness of neutral private schools has not been often systematically studied, owing to their large internal differences and relatively small number. KOOPMAN/DRONKERS (1994) found that the

ces, all adjusted for the composition of the pupils, were found only in terms of educational outcomes (drop out, degrees, attainment, etc.)<sup>10</sup>.

If community of churches would be an important explanation of the varied appeal of different religious schools, one might expect that the secularization and irreligiousness of the Dutch society reduced the differences in educational outcome between public and religious schools.

An eighth explanation is the positive effect of a deliberate choice by parents and teachers of an „unconventional“ as compared with a traditional choice, which increases the possibility of this „unconventional“ school becoming a community in which pupils perform better. Depending on the deliberate educational choice of the parents and the following self-selection, both religious and public school can become a community with shared values in which pupils perform better. The *deliberate educational choice* of parents and teachers of a specific school will increase the chances that this school will become an educational community in which pupils will perform better.

De JONG and ROELEVELD (1989) found that religious, and especially Catholic, secondary schools for junior and senior general education in Amsterdam obtained better results than comparable public schools. In the highly secularized city of Amsterdam, attending a public school is the „conventional“ situation and the choice of a catholic school „unconventional“. COSTONGS and DRONKERS (1989) found that public schools perform better in a region where catholic schools are the „conventional“ schools. ROELEVELD and DRONKERS (1994) found that schools in districts in which neither public, protestant nor catholic schools had a majority of the pupils, the effectiveness of schools, also after controlling for pupil composition, was the highest. In these districts without a majority there is no „conventional“ school choice and thus the parental choice is more deliberate. In districts in which public, protestant or catholic schools had either a very small part (<20%) or a very large part (>60%) of all pupils, the effectiveness of these schools was lower. In these district the „conventional“ school choice is most common and thus the parental choice is more traditional. Other results support this deliberate educational choice explanation. The positive effects of religious schools are found only in the 1970s and 1980s, when the church was no

effectiveness of neutral private grammar schools was equal or lower to that of comparable public or religious schools, after controlling for the composition of their pupils.

9 There are indications that comparable differences between public and religious school can be found in Nordrhein-Westfalen. In a personal communication MEULEMANN/HEMSING (Universität zu Köln) report that pupils from protestant secondary schools (Schulträger) attain more often their „Abitur“ than pupils from public schools, despite the lower average intelligence of pupils from protestant schools.

10 Differences in the drug-use, religious participation, reading, time spend on homework, time spend inside school and truancy between the pupils from public or religious schools were not found after controlling for the degree of personal religious involvement of the pupil (VREEBURG/DRONKERS 1995). This degree of personal religious involvement of the pupil seems to be more important than visiting of public or religious school.



longer a significant community. However, during the 1950s, when the catholic church was still a powerful community, no positive effects of religious schools were found (DRONKERS 1989). DIJKSTRA (1992) did not find any greater effectiveness in a special group of orthodox-protestant primary schools when compared to the average Dutch school during the 1980s, despite the fact that these schools belonged to one well-organized orthodox-protestant church in which all parents were active. There is also no other indication that when churches were more powerful in the Netherlands, religious schools had better outcomes than public schools. At that time, the choice of a religious or public school was not made on educational but on religious grounds. It was therefore not an indication of a particular dedication to education but that of belonging to a sub-culture. Public or religious schools were not forced to compete for pupils because religion dictated the choice of parents and teachers.

After the breakdown in the 1960s of the church as an important community, religious schools were forced to compete for pupils, because they could no longer rely on recruitment along religious lines. The deliberate educational choice of parents and teachers became important for schools. Religious schools were on average better equipped for this competition for pupils because of their history (during the 19th century, Dutch religious schools won the struggle in part on the pupil market) and because of their religious administration (more flexibility than local government; HOFMAN 1993). Perhaps public schools also lost this battle because their leading advocates expected the religious school sector to break down automatically as a consequence of the growing secularization and irreligiousness of Dutch society. The only exception to this danger of being a „conventional“ school comes from the municipal gymnasiums (classical grammar schools). Although they are mostly public schools, municipal gymnasiums can avoid becoming „conventional“ schools because of their long history, their unique position as the pinnacle of the hierarchy of secondary school types (which means a more selective entrance admission), and their strong relations with local and national elites.

### *2.3 Consequences of religious and public schools for educational inequality*

As said before, the equal subsidizing of all religious and public schools has promoted the decrease in prestigious elite schools outside the state-subsidized sector. The equal financial resources of religious and public schools have prevented a creaming-off of the most able students by either the public or the religious schools. Before the 1970s, the choice of a religious or public schools was not made on educational but on religious grounds. As a consequence the existence of parental choice didn't increase educational inequality in Dutch society.

The educational differences between religious and public schools are recent and could be the start of a new form of inequality, despite all of the other efforts of the Dutch administration to diminish unequal educational opportunities. Differences between parents' knowledge of school effectiveness, which correlates with their own educational level, can perhaps be seen as the basis of this new form of inequality. The importance of the deliberate choice of parents to promote the educational opportunities of their children can explain the persistence of religious educational systems in the Netherlands as well in other European societies despite all secularization. However, even in an educational system without a religious and a public sector, this knowledge of school effectiveness by parents can operate.

Islamic schools working in the context of Dutch educational laws are a new form of religious school, although their number is not yet very large. The reasons for wanting an islamic school are comparable to those given by protestants and catholics during the „school struggle“ in the 19th century. Since the laws are based on those reasons, it is difficult to refuse the establishment of islamic schools in the long run. There are three main problems with establishing such schools: the mobilization of parents, religious and cultural differences among islamic parents, and the lack of qualified islamic teachers. Another argument against islamic schools is that segregation will hamper the integration of islamic children into Dutch society. The strongest opposition to islamic schools on the basis of integration comes from advocates of public rather than protestant and catholic schools, since the integration of all religious groups into one school has always been the ideal of public schools.

On the whole, there are no indications that religious schools do produce more educational inequality than public schools, as long as these religious schools are treated in the same way by the state as the public schools and as long as the religious schools are not allowed to collect extra resources for their schools.

## *2.4 Costs of a system with public and religious schools*

A dual (public-religious) educational system is not less expensive: KOELMAN (1987) estimated the extra costs of the Dutch system of both public and religious schools at about Gld. 631 million pro year (500 million D-Mark for primary education alone)<sup>11</sup>. The extra costs come from the many small schools of different sectors existing in one community, given the small minimum number of pupils necessary to maintain a school. Efforts by the government to reduce these costs are promoting larger schools by increasing the minimum number of pupils in a school. In secondary education this has led to a fusion of schools in larger

11 Such an estimation is never made for secondary or tertiary education.

units, but the mergers have been mostly within the given boundaries of public and religious schools (with a tendency to combine protestant and catholic schools into one christian school). However, in primary education this fusion movement has partially collapsed because the government could not raise the minimum number of pupils to a sufficient level. The main cause of the failure has been pressure from smaller communities, who have feared losing their only school.

In contrast to the higher cost of maintaining small schools (public or religious) are the lower overhead costs of most religious schools, who are not obliged to use the more expensive services of their municipalities but can shop around among firms to obtain the cheapest and most effective assistance for administration, repairs, building, cleaning, etc. Religious schools also use more voluntary help (owing to their more direct link with parents), which also lowers overhead costs.

A total balance-sheet of the lower overhead costs of religious schools and the higher costs of maintaining two sectors has never been agreed as the figures are disputed by all sides. My personal view is that an educational system with both public and religious schools which compete for pupils is not on the whole cheaper than an educational system with only public schools.

### *3. Recent debates and new initiatives*

Freedom of choice has been embedded in the constitution since 1917 and has not changed since then. This constitutional base is strongly supported by the christian-democrat parties, whose support has been necessary in every government from the beginning of the 20th century until 1994<sup>12</sup>. A consequence of this political situation is that a major debate on the religious base of the Dutch free school choice is impossible, since it would endanger the ideological position of the christian-democratic parties and harm the opportunity of any opposition party to form a new government with them. This is not to say that there is no movement to change of the autonomy of schools and the conditions under which religious and public schools must operate.

There have been attempts by more orthodox protestants and catholics to revive their schools by reintroducing a more serious religious curriculum. In general, this orthodox attempt has failed (for catholic more than for orthodox-pro-

12 There is a coalition-government without christian-democrats since 1994, but it is too early to see a weakening of the constitutional base of the freedom of parental choice. In a recent parliamentary debate on the freedom of education, no non-christian-democrat parties questioned the freedom of parental choice but only the political protection of religious schools by the christian-democrat party.

testants, because the latter succeeded in establishing orthodox schools with a small national organization of their own), since parents preferred the less strictly religious schools, in accordance with their less religious beliefs. However, the orthodox attempt has not produced any movement of parents towards public schools and has not been supported by the national organizations for catholic and protestant schools (lobby groups directed at the central government). Nor has this attempt been supported by major political, social or cultural organizations. Any debate on the religious content of education in non-public schools tends to fall on deaf ears, because most parents are not interested in this topic and has not produced any political gains.

Another debate is that on the degree of autonomy of schools or school clusters, generally tied into the proposal to increase this autonomy. One aspect of the debate is to improve the accountability of schools including that towards parents. This debate on autonomy does not, however, affect the freedom of school choice but instead will encourage it. Another aspect of the debate is the financial accountability of schools. There is a move towards a lump-sum system which is equal for both religious and public schools. My own view is that the autonomy movement will promote the position of religious schools, who are already familiar with some autonomy, whereas public schools are not (they are administered by the municipalities, usually in a more bureaucratic way). It is questionable whether, despite all lip service, municipalities will really give more autonomy to their schools, since they would be losing an important tool of their power.

There is also some debate about a change in the governance of public schools. They are now governed by municipal councils. Proposals are being made for this to be carried out by special independent education councils or committees, more or less independent of the municipal councils. The christian-democrat party opposes the proposals because they fear this change could diminish the perceived educational advantages of religious schools. They argue that a change in the government of public schools in the direction of more autonomous institutions is against the constitution, because the government would no longer provide public education. Another fear of religious school advocates is that such a change would free the hand of the municipalities. They could then act as arbiter between public and religious schools, promote common activities for them under the auspices of the municipalities, and issue regulations (not by national law) which might affect religious schools.

Advocates of public schools have long contested this movement, foreseeing government by local municipality councils as the symbol of the public nature of their schools. Perhaps they still hoped for the collapse of the religious school in an irreligious society. They are now moving away from their opposition to the change and conceding more possibilities for municipalities to co-ordinate religious and public schools in their communities.

The new coalition government without the christian-democrats is more in favour of these proposals in the governance of public schools, but until now it has not act strongly on this point.

Especially in secondary education, there is a trend to promote large regional school clusters governed by one board. Some believe that this may help to break down the distinctions between public and religious education because fusions cannot be made within one sector. This is a covert aim or an afterthought rather than a politically stated objective. However, given the political strength of christian-democrat parties and their roots in the local communities, there is little likelihood of their actually happening. The fused school clusters which have been formed until now follow the boundaries of the public and religious schools with some blurring of the distinction between protestant and catholic schools (the establishment of christian schools).

#### *4. Conclusion*

The Dutch case shows that promoting more parental choice in education and more competition between schools for pupils can be a good way to improve the quality of teaching, to decrease the level of bureaucracy in and around schools and to reduce the costs within schools. The Dutch case also shows that it is possible to strike a fair balance between the parental freedom of school choice and the aims of a national educational policy. It assumes however the equal subsidizing and treatment of public and religious schools by the state. Advocates of a strong market orientation and the absence of the state in education tend to forget these important conditions of equal treatment and subsidizing. If one forgets these conditions, the introduction of religious schools will produce less quality of teaching for the average pupil, more educational inequality and a less balanced provision of societally relevant education. A balanced combination of the forces of the market and the state produces a better education for a larger part of the population than a reliance on either the state or the market. In the latter case the missing counter-balances against the inevitable negative aspects of either a powerful state or a almighty market will always produce a suboptimal result.

The Dutch case also shows that religious school can flourish in irreligious societies, not because of their religious socialisation, but because of their greater opportunities they offer to parents some educational conservatism for their children, a more secular value-oriented education and a stronger school community. Irreligious parents prefer these additional benefits of religious schools, despite some religious socialisation that comes along with them, in order to counter the negative aspects of the growing individualisation in modern societies.

## *Bibliography*

- ARCHER, M.S.: *Social Origins of Educational Systems*. London/Beverly Hills 1984.
- BOX, L./DRONKERS, J./MOLENAAR, M./MULDER, J. DE: *Vrijheid van onderwijs*. [Freedom of education.] Nijmegen 1977.
- CLAASSEN, A.W.M.: *Schippersen tussen school en kerk. Een onderzoek bij onderwijsgegenden van katholieke basisscholen naar de situatie van de hedendaagse schoolcatechese tegen de achtergrond van haar geschiedenis*. [Between school and church. A study under teachers at catholic primary schools on the position of modern schoolcatechesis in the light of its history.] Nijmegen 1985.
- COLEMAN, J.S./HOFFER, T.: *Public and Religious High Schools. The impact of communities*. New York 1987.
- COSTONGS, J./DRONKERS, J.: *Sociaal milieu en effectieve scholen*. [Social class and effective schools.] In: *Stimulans* 7 (1989), pp. 15–18.
- DIJKSTRA, A.B.: *De religieuze factor. Onderwijskansen en godsdienst: een vergelijkend onderzoek naar gereformeerd-vrijgemaakte scholen*. [The religious factor. Educational opportunities and religion: a comparative study into Reformed schools.] Nijmegen 1992.
- DRONKERS, J.: *Schoolkenmerken en individuele prestaties*. [Schoolcharacteristics and individual achievement.] In: P. VOGEL/G. BERGENHENEGOUWEN/H. KLEIJER/G.W. MEIJNEN/A.A. WESSELINGH (eds.): *De school: keuzen en kansen. Onderwijssociologische studies*. [The school: choices and opportunities. Studies in sociology of education.] Muiderberg 1989, pp. 60–76.
- DRONKERS, J.: *Blijvende organisatorische onderwijsverzuiling ondanks secularisering. Een onbedoeld effect van overheidsbeleid?* [Persistent organizational pillarisation in education. The unintended effect of government policy?] In: *Beleid and Maatschappij* 19 (1992) (a), pp. 227–237.
- DRONKERS, J.: *Parents, love and money. The relations between parental class, cognitive skill, educational attainment, occupation, marriage, and family income among Dutch Women*. In: A. YOGEV (ed.): *International Perspectives on Education and Society: A research and policy annual*. Greenwich (Connecticut) 1992 (b), pp. 277–293.
- DRONKERS, J./BAKKER, B.: *A longitudinal study of the relationships for men between origins, education, marriage, occupation, and family income*. In: B.F.M. BAKKER/J. DRONKERS/G.W. MEIJNEN (eds.): *Educational Opportunities in the Welfare State*. Nijmegen 1989, pp. 183–200.
- DRONKERS, J./HILLEGE, S.: *De besturen van studentencorpora en de toegang tot de Nederlandse elites*. [The boards of student fraternities and the entrance into the Dutch elites.] In: *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift* 21 (1995), pp. 37–64.
- GRAAF, P.M. DE: *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen*. [The impact of financial and cultural resources in educational careers.] Nijmegen 1987.
- HOFMAN, R.H.: *Effectief schoolbestuur. Een studie naar de bijdrage van schoolbesturen aan de effectiviteit van basisscholen*. [Effective school administration. A study on the impact of school boards on the effectiveness of primary schools.] Groningen 1993.
- JAMES, E.: *Benefits and costs of privatized public services: lessons from the Dutch educational system*. In: *Comparative Education Review* 28 (1984), pp. 605–624.
- JONG, U. DE/ROELEVELD, J.: *Public and religious secondary schools in Amsterdam*. In: B.F.M. BAKKER/J. DRONKERS/G.W. MEIJNEN (eds.): *Educational Opportunities in the Welfare State. Longitudinal studies in educational and occupational attainment in the Netherlands*. Nijmegen 1989, pp. 151–182.

- KOELMAN, J.B.J.: Kosten van verzuiling; een studie over het lager onderwijs. [The costs of pillarisation; a study for primary education.] Den Haag 1987.
- KOOPMAN, P./DRONKERS, J.: De effectiviteit van algemeen bijzondere scholen in het algemeen voortgezet onderwijs. [The effectiveness of neutral religious schools in general secondary education.] In: *Pedagogische Studien* 71 (1994), pp. 420–441.
- LAARHOVEN, P. VAN/BAKKER, B./DRONERS, J./SCHIJF, H.: Some aspects of school careers in public and non-public primary schools. In: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 11 (1986), pp. 83–96.
- LAARHOVEN, P. VAN/BAKKER, B./DRONKERS, J./SCHIJF, H.: Achievement in public and religious secondary education in the Netherlands. In: H.K. ANHEIER/W. SEIBEL (eds.): *The Third Sector: Comparative studies of nonprofit organisations*. Berlin/New York 1990, pp. 165–182.
- LIJPHART, A.: *The Politics of Accommodation: Pluralism and democracy in the Netherlands*. Berkeley 1968.
- ROEDE, E./PEETSMA, T./RIEMERSMA, F.: Betrokkenheid bij godsdienstonderwijs. Evaluatie van de lesmethode *Levende Godsdienst*. [Involvement in religious teaching. Evaluation of the method „Living Religion“.] Amsterdam 1994.
- ROELEVELD, J./DRONKERS, J.: Bijzondere of buitengewone scholen? Verschillen in effectiviteit van openbare en confessionele scholen in regio's waarin hun richting een meerderheids- of minderheidspositie inneemt. [Special or typical schools? Differences in effectiveness of public and religious schools in districts where they have a majority or a minority position.] In: *Mens en Maatschappij* 69 (1994), pp. 85–108.
- VREEBURG, B.: Identiteit en het verschil. Levensbeschouwelijke vorming en het Nederlands voortgezet onderwijs. [Identity and the difference Religious education in Dutch secondary schools.] Zoetermeer 1993.
- VREEBURG, B./DRONKERS, J.: Effecten van denominatie op tijdsbesteding en uitgavenpatroon van scholieren in het voortgezet onderwijs. [Effects of school sector on time spending and consumption among pupils in secondary education.] Amsterdam 1995. (Paper presented at the „Onderwijs Research Dagen 1995“ in Groningen).

*Anschrift des Autors:*

Prof.Dr. Jaap Dronkers, SCO-Kohnstamm Institute, University of Amsterdam, Wibautstraat 4, N-1091 GM Amsterdam

# Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt

*Wie die berufliche Weiterbildung immer allgemeiner wird*

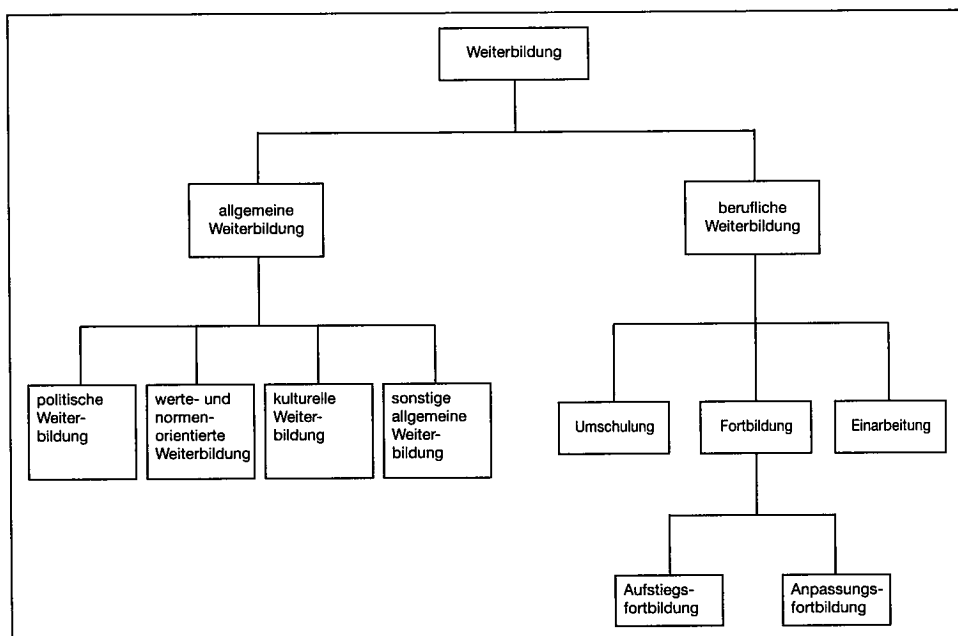
Ich werde in diesem Vortrag *weder* das „Hohelied des Marktes“ *noch* das „Hohelied des Staates“ singen. Ich stimme nicht ein in die Bekundungen darüber, wie flexibel und offen man sich einen am Kunden orientierten Weiterbildungsmarkt vorstellen könnte, wenn es nicht die behindernd und einengend wirkenden bürokratischen Strukturen gäbe. Ich beklage auch nicht eine ausgefranste Weiterbildungsstruktur, die wirtschafts-, arbeitsmarkt- oder sozialpolitischen Interessen untergeordnet ist. Beim Thema berufliche Weiterbildung will ich hier nicht auf die durch die Bundesanstalt für Arbeit finanzierte Umschulung und Fortbildung eingehen, sondern ich interessiere mich dafür, was es denn für Inhalte und Themen sind, die die Nachfrage besonders nach beruflicher Weiterbildung so hochtreiben. Welche Art von Qualifizierung, von Wissen wird hier von den Betrieben, aber auch von einzelnen Menschen nachgefragt? Lassen sich dafür Verwertungs- und materielle Interessen benennen? Liegt hier ein Markt, der ausreichende Verdienstspannen in Sachen Qualifizierung oder Bildung sichert, weil sich ein Bildungsbegriff etabliert, der durch unsere Lebensbedingungen und Lebenseinstellungen immer neuen Zuspruch erfährt? Geht es um Vermittlung neuer, hochwertiger beruflicher Qualifikationen?

## *1. Die Marktmechanismen der Weiterbildung:*

*Was ist von einer Ausdehnung dieses Konzepts auf das gesamte Bildungssystem zu halten?*

Gehen wir von der inzwischen weitgehend akzeptierten Systematisierung in der Weiterbildung aus, dann kommt der beruflichen Bildung nicht nur in der öffentlichen Diskussion, in der politischen Förderung, im finanziellen Aufkommen mit anhaltender und steigender Tendenz die größte Bedeutung zu. Betriebe und Arbeitgeber weisen fast die Hälfte der Anteilswerte bei den Teilnahmefällen und beim aufgebrachten Weiterbildungsvolumen auf. Es folgen private Institute und eine Vielzahl an sonstigen Trägern (BERICHTSSYSTEM WEITERBILDUNG ... 1993, S. 242).





*Abb. 1: Systematisierung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung*  
(BERICHTSSYSTEM WEITERBILDUNG ... 1993, S. 218)

Mehr als zehn Jahre ist es her, daß die große Qualifizierungsoffensive ausgerufen wurde. Begleitet wurde dieser Prozeß in der beruflichen Bildung durch Gründung oder Einrichtung entsprechender Institutionen oder Abteilungen, durch Qualifizierung der DozentInnen und PlanerInnen, durch Forschungsinitiativen. Was in den siebziger Jahren der Entwicklungsschub für die öffentliche Weiterbildung war, ist zur Zeit für die Weiterbildung – nur in größeren Dimensionen – die berufliche Weiterbildung. Unter den Bezugssystemen Personalentwicklung und total-quality-management werden deutlich erwachsenenpädagogische Handlungsmuster in die Betriebswirtschaft integriert. Man bedient sich zwar bisher nur partiell erwachsenenpädagogischer Professionalität, es hat sich aber vereinzelt eine pädagogische Qualifizierung etabliert. Man schafft sich eigene Strukturen und Begrifflichkeiten für gleiche erwachsenenpädagogische Sachverhalte in anderen Segmenten der Weiterbildung. Auch dies hat in der Erwachsenenbildung wie in der Weiterbildung eine Tradition. Die Marktförmigkeit der Weiterbildung, ihre jeweiligen ideologischen Anbindungen und instrumentellen Nutzungen, ihre Möglichkeit, auf das durch das reguläre Schulsystem zur Verfügung gestellte hohe Niveau der Grundausbildung zurückzugreifen, machen es gesellschaftlich bisher offensichtlich nicht notwendig, Angebote mit einer verlässlichen Grundstruktur, die auf langfristige Wirkungen setzen und damit einen kulturellen Rahmen schaffen, auch in der Weiterbildung zu sichern. FAULTSTICH

hat jüngst einen Rahmungsvorschlag für eine öffentlich verantwortete Weiterbildung gemacht, der auf geteilte Qualitätsstandards setzt (vgl. FAULSTICH 1995). Das Nachholen, die schnelle Verwertung, das nachgefragte Interesse war es, was bisher die *relative Marktstruktur* in der Weiterbildung und davor in der Erwachsenenbildung, wie es heißt, so erfolgreich machte und macht. Das Marktadäquate liegt also im schnellen Verbrauch, im unmittelbaren Bedarf, im gegenwärtig manifesten Interesse. Unterstellt wird dabei, daß die Instrumente zum Erwerb von Wissen, zur Nutzung von Angeboten wie selbstverständlich gehandhabt und genutzt werden können. Wo Qualifizierungs- oder auch Bildungsangebote mehr sachlich oder organisatorisch betrachtet werden, genügt es, daß ein Angebot entwickelt wird und Strategien gefunden werden, um schon vorhandene Interessenten zu befriedigen oder potentielle Interessenten zu finden. Die Individuen suchen hier ihren Weg durch die Weiterbildungslandschaft (vgl. KADE 1989). Sie sind als Bezahler eines Bildungsangebotes von Interesse. In der Tat verbindet sich hier erwachsenenpädagogisches Handeln mit organisatorischem, betriebswirtschaftlichem Wissen. Dieses sogenannte Marktmodell in der Weiterbildung gelingt so lange, wie Bildungsbedarfe und -anforderungen durch die vorhandenen Institutionen abgedeckt sind und die Kurse bezahlbar bleiben. Dieses ist bisher durch Mischfinanzierungen, gesetzliche Bestimmungen oder Übernahme der Kosten durch die Betriebe geregelt worden.

Die wieder aktuellen Vorstellungen vom lebenslangen Lernen, bei dem es gerade darum geht, die Erstausbildung zu entlasten und Lernabschnitte in spätere Lebensphasen zu verlegen, macht meines Erachtens aber andere Konzepte als die bisherigen „Feuerwehr“-modelle der Weiterbildung notwendig. Die Strukturkommission für Weiterbildung des Landes Bremen (STRUKTURKOMMISSION WEITERBILDUNG 1995 a, b) spricht von der „Weichheit“ der Weiterbildungsstrukturen, die immer wieder Krisen und finanzbedingten Zugriffen ausgesetzt sind. Würde das für das gesamte Bildungssystem gelten, hätte das unter den aktuellen Bedingungen sukzessive sinkende Bildungsstandards für die Gesamtbevölkerung zur Folge. Vielleicht ist so das „Billiglohnland Deutschland“ in Sicht.

Es ist mir besonders wichtig, das jetzt und an diesem Ort zu sagen, wo viele Pädagogen fast formelhaft, und damit letztlich ideologisch, das „Hohelied des Marktes“ anstimmen für einen Kulturbereich, der zwar vielleicht in Teilen verkrustet ist und modernisiert, sicher auch flexibilisiert werden müßte. Andererseits bleibt die Tatsache bestehen, daß Qualifizierung und Bildung persönlichkeitsbildend, kulturbildend, sozialitätssichernd und gesellschaftsstrukturierend sind und damit nicht beliebig benutzt, aufgearbeitet und verwertet werden können. Wenn der Staat durch die Politik nicht mehr interessenübergreifend strukturbildend tätig ist und wenn er seine gestaltende Kraft aufgibt oder durch die Globalisierung der Wirtschaft dazu genötigt ist, muß diese Lücke anderweitig aufgefüllt werden. Die Diskussionen um eine Unternehmenskultur (MERKENS/SCHMIDT/DÜRR 1990; DÜRR 1989; DÜRR u.a. 1989) greifen diese Bedingun-

gen indirekt auf: Bildung wird privatisiert und parzelliert, die Bürokratien der Unternehmen nutzen sie partikularistisch, ohne öffentliche Kontrolle und keinesfalls effektiv und rational, dafür aber international. Es scheint für den Weiterbildungsbereich gerade jetzt notwendig zu sein, darüber nachzudenken, wieviel an Bildung auf Vorrat organisiert werden muß, um zukünftige berufliche/betriebliche Aufgaben zu erfüllen. (Bei vielen großen Unternehmen beklagen nicht nur die Unternehmensberater, daß diese nicht rechtzeitig in die Zukunft investiert haben.)

Zur Zeit kursieren verschiedene Bilder bezüglich der Verschiebungen in der Weiterbildung:

*1. Bild:* Die starke Segmentierung der Weiterbildung und Abtrennung der beruflichen Weiterbildung erschwert eine Diskussion zwischen ihren einzelnen Bereichen, wodurch sich eine Entfachlichung der beruflichen Bildung abzeichnet (vgl. ARNOLD 1996a). Gleichzeitig nehmen aber paradoxerweise die Verwertungsmöglichkeiten für den einzelnen ab, da die Teilnehmer mit ihren Marktinteressen außen vor bleiben und nur als Handelnde im Betrieb gesehen werden. Wenn schon der Markt herrscht, dann dürfen die Marktchancen der Teilnehmer durch eine Engführung der betrieblichen Weiterbildung nicht begrenzt werden (das Dominanzbild).

*2. Bild:* Durch die Segmentierung der Weiterbildung steigt die partielle Effizienz, und durch die vielfältigen Finanzierungssysteme und -modelle können alle Anforderungen an Erwachsenenbildung und Weiterbildung gesichert werden. Dies gelingt allerdings nicht, wenn die neue, vereinfachte Ideologie des Marktes – die selten so kurzfristig vertreten wurde wie zur Zeit – der öffentlichen Weiterbildung keinen Raum mehr läßt (das Differenzierungsbild).

*3. Bild:* Demokratie hat gegenüber dem Marktbegriff gegenwärtig nur einen geringen Begründungswert. In den neuen Bundesländern wird auch wenig mit diesem Begriff verbunden. Altes Denken – auch die ehemaligen Feindbilder des Kapitalismus – kann sich so gesamtdeutsch verantwortet im Neuen konservieren und wird seine Wirkung zeigen (das Ökonomismusbild).

*2. Die inhaltlichen Schwerpunkte der beruflichen Weiterbildung und die darin enthaltene Aufforderung, über allgemeine Bildung neu nachzudenken*

Die Dominanz der beruflichen Weiterbildung, die sich in den alten Bundesländern durchgesetzt hat (siehe auch DEUTSCHER BUNDESTAG 1990), entspricht weitgehend dem DDR-Bildungssystem, bei dem die politische Schulung als

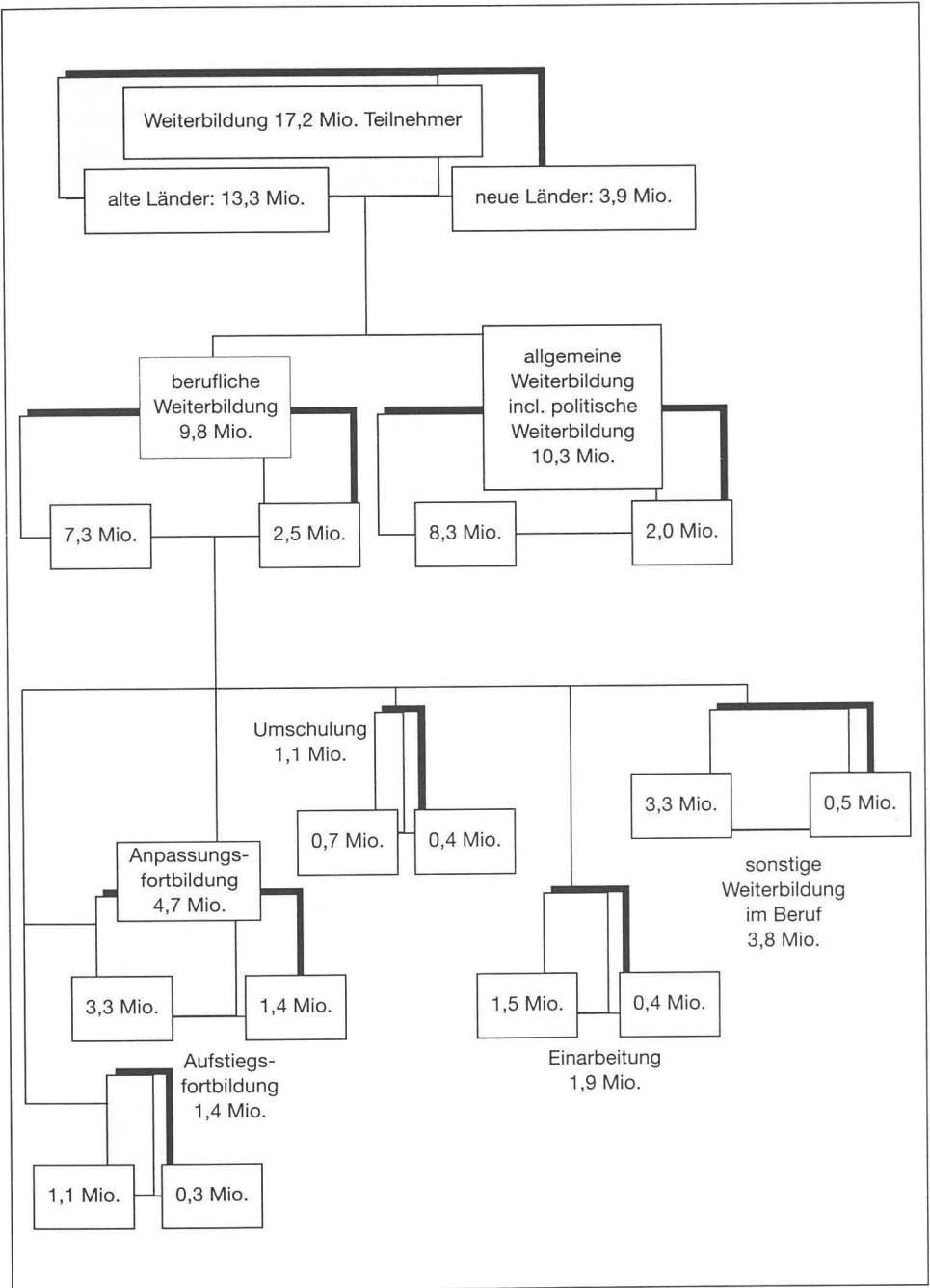


Abb. 2: Quantitäten in der Weiterbildung im Jahre 1991 auf der Basis der prozentualen Teilnehmerzahlen aus dem BSW 1991 (ALT/SAUTER/TILLMANN 1993, S. 114)

wichtige Funktion hinzukam. Was allgemeine Weiterbildung jenseits des Zweiten Bildungsweges sein könnte, ist neu zu erkunden.

In den alten Bundesländern finden wir ein gleich großes Interesse an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, das belegen die Teilnehmerzahlen (vgl. ALT/SAUTER/TILLMANN 1993, S. 114). Schaut man sich nun genauer die berufliche Weiterbildung an, dann überwiegen nach Teilnehmerfällen und Volumen die Anpassungsfortbildung und die sonstige Weiterbildung.

Nach Themenbereichen überwiegt die kaufmännische gegenüber der gewerblich-technischen Bildung. Auffällig ist, daß bei einer Ausdifferenzierung der Themen der Bereich Pädagogik/Psychologie an erster Stelle steht, gefolgt von kaufmännischer Weiterbildung, die wiederum mit Personalwesen, Verkauf etc. sozialpsychologisch-pädagogische Themen integriert. Erst dann folgt die EDV-Anwendung, die zwar berufsspezifisch, inzwischen aber universell notwendig ist. In den neuen Bundesländern überwiegt noch die kaufmännische Bildung gegenüber der Pädagogik, dies hat aber mit den Systemangleichungen zu tun. An zweiter Stelle liegt auch in den neuen Bundesländern bereits der Block Pädagogik, Erziehung, Psychologie. Im Ost-West-Vergleich sind wegen der geringeren Fallzahlen die Differenzierungsmöglichkeiten noch stärker eingeschränkt. Dennoch werden bereits beim Vergleich der vier am häufigsten besuchten Themengebiete Unterschiede deutlich.

in den alten Bundesländern		in den neuen Bundesländern	
Erziehung, Pädagogik, Psychologie, Medizin	16 %	kaufmännische Weiterbildung	14 %
EDV kaufmännisch	12 %	Erziehung, Pädagogik, Psychologie, Medizin	11 %
kaufmännische Weiterbildung	9 %*	gewerblich-technische Weiterbildung	8 %*
EDV-Programmierung	7 %*	Rechts- und Steuerfragen	7 %*
* Basis: 40-99 Fälle			

Abb. 3: Vier Themengebiete der Weiterbildung im Ost-West-Vergleich  
(BERICHTSSYSTEM WEITERBILDUNG ... 1993, S. 267)

Schon bei diesen groben Themenübersichten kann man sich nicht des Eindrucks erwehren, daß neben der Einarbeitung an neuen Maschinen und dem Erwerb eines neuen Berufes in der Umschulung die berufliche Weiterbildung sich auf neue, universelle, also allgemeine Inhalte bezieht, die weniger berufsspezifischen Qualifizierungscharakter als allgemeinbildende Funktion haben. Dabei zählen EDV-Nutzung als neue und Sprachen als klassische allgemeine Bildungsinhalte. Daneben werden aber allgemeine Qualifikationen nachgefragt (ich benutze hier bewußt den Begriff Qualifikation), die nicht neue berufliche Profile oder Spezialisierungen bereithalten, sondern pädagogisches, sozialpsy-

chologisches Wissen umfassen, das, um in der diesbezüglichen Terminologie zu bleiben, einen Komplex von extrafunktionalen Qualifikationen beschreibt. Es geht um menschliche Verhaltens- oder Handlungspotentiale. Mit dieser Schwerpunktsetzung wird ein bestimmtes Weiterbildungsinteresse besonders von betrieblicher Seite her deutlich, das auf die Verbesserung der Arbeitsstrukturen, der Kooperationsformen, der Abstimmungsprozesse, auf ein Freisetzen von Veränderungspotentialen im Kleinkosmos Betrieb abzielt. Das Organisationslernen und die Funktionsfähigkeit des Betriebes sollen durch Weiterbildung verbessert oder aufrechterhalten werden. Dabei wendet sich diese Weiterbildung in der betrieblichen/beruflichen Weiterbildung in überproportionalem Maße an Führungskräfte auf verschiedenen Hierarchieebenen (vgl. SCHÖNFELD/STÖBE 1995, S. 21). Nur in einem Viertel der Betriebe gibt es Angebote für sogenannte einfache Angestellte (vgl. ebd., S. 23). Auch die nichtbetriebsinternen freien Bildungsträger, die sich als Dienstleister für die Unternehmen verstehen, folgen offensichtlich diesem Trend. Dies wird noch verstärkt durch die Aufgaben, die sich jenseits des Weiterbildungsbereichs auftun. Beratungsanforderungen im Bereich Organisationsentwicklung, Management und Personalentwicklung dominieren hier, wenn auch Technologieberatung an erster Stelle steht. Die anderen genannten Bereiche verweisen auf betriebsbezogene Handlungskonzepte, die weniger wissens- als personenbezogen sind (vgl. ebd., S. 74). Untersuchungen bei 1.500 Unternehmen – allerdings aus den alten Bundesländern – belegen, daß es neben der hochplazierten EDV und dem niedrigplazierten Spezialwissen Inhalte gibt, die auf Angebote verweisen, die wiederum Fragen der Arbeitsorganisation, der Zusammenarbeit oder der Verkaufsschulung umfassen, wo ebenfalls kommunikative und andere pädagogische/sozialpsychologische Interventionen erlernt werden. Eine Studie von MAISBERGER (1993) sieht in Zukunft diesen Trend noch verstärkt: Persönlichkeitstraining und Managementtraining bekommen danach eine höhere Bedeutung. Aktuelle empirische Studien, die sich auf externe Weiterbildungsanbieter für Betriebe beziehen, ermitteln für 1993 im Ost-West-Vergleich folgende Themen:

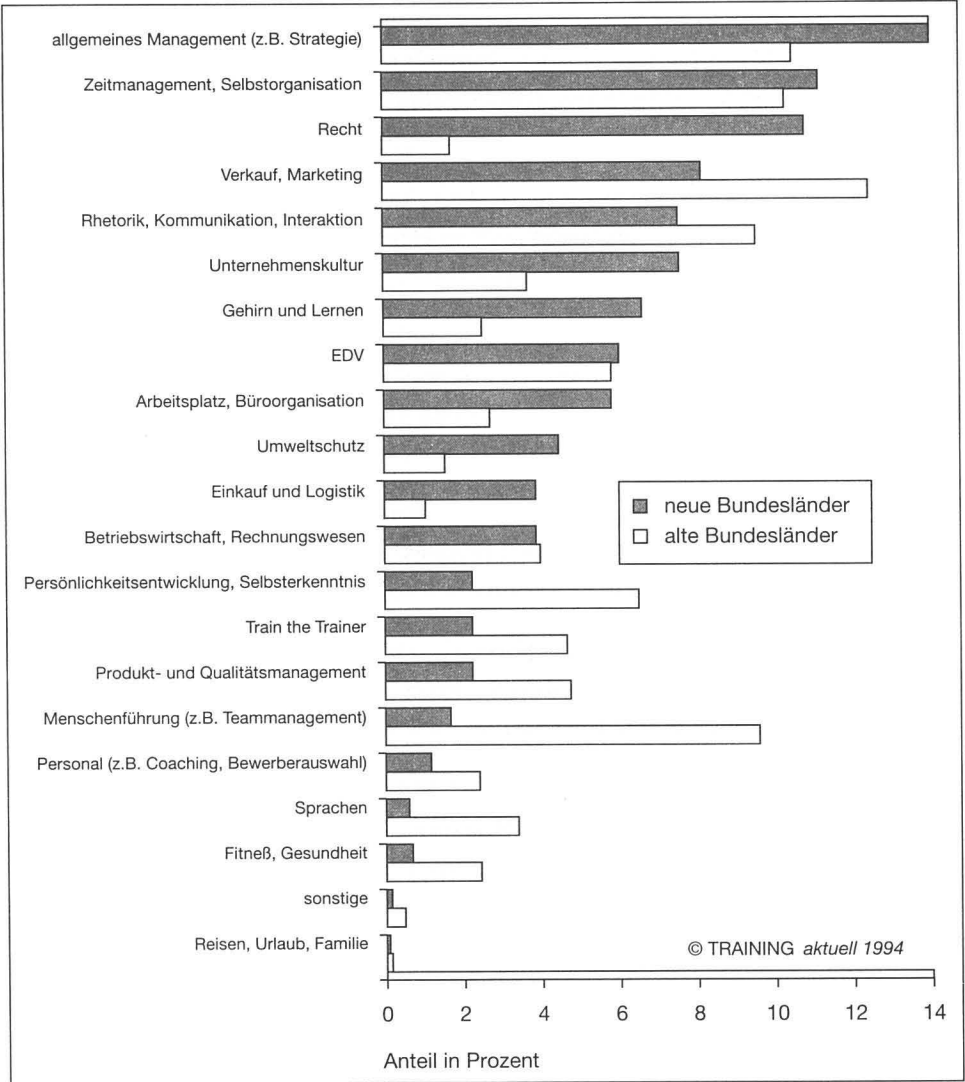


Abb. 4: Ost-West-Vergleich der Seminarthemen 1993  
(SEIPEL 1994, S. 29)

Als Themen der Zukunft werden genannt:

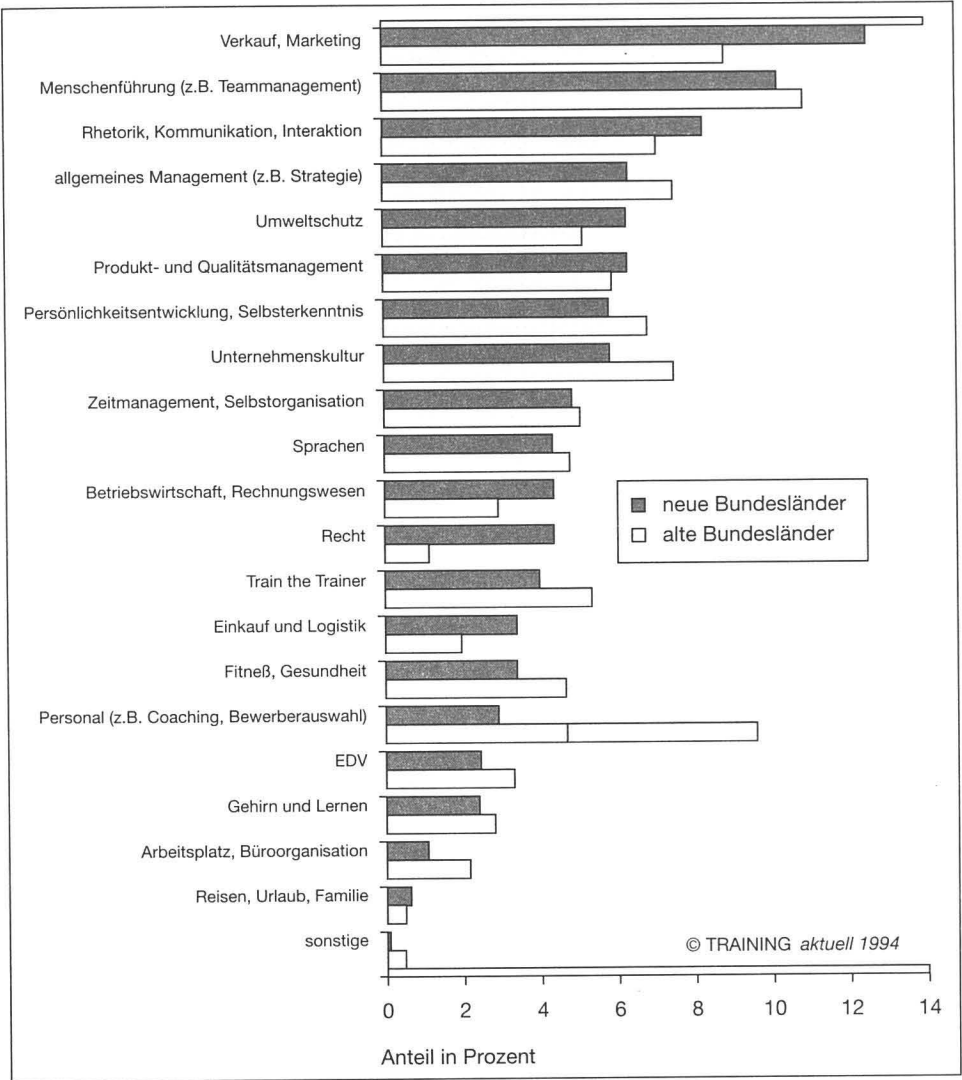


Abb. 5: Ost-West-Vergleich der Seminarthemen der Zukunft (SEIPEL 1994, S. 30)



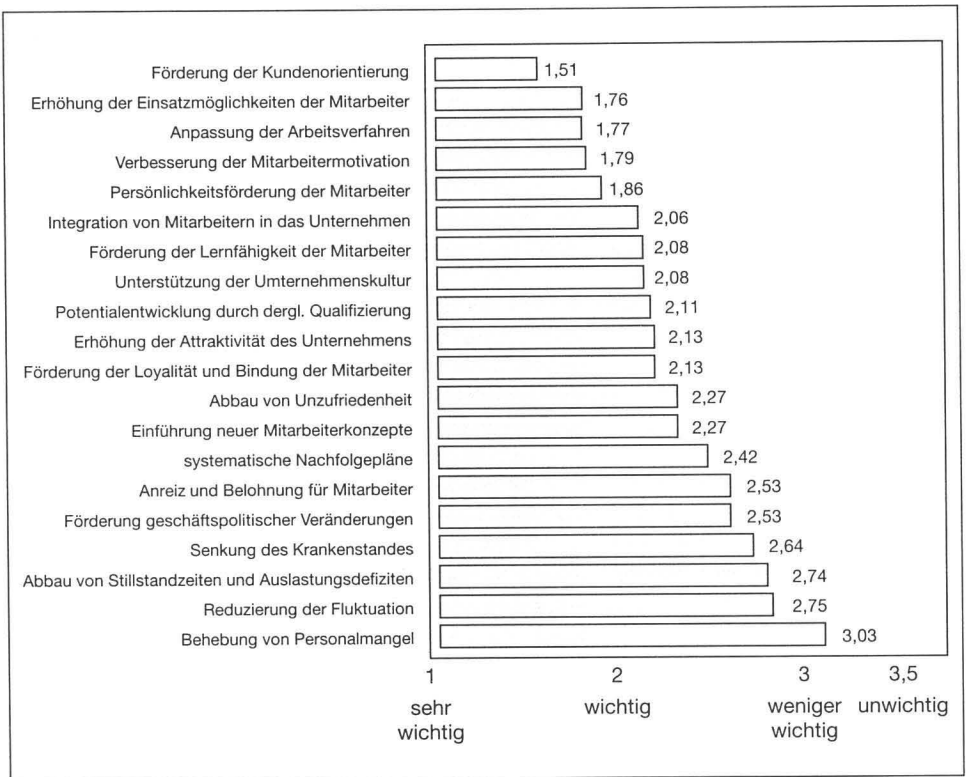


Abb. 6: Ziele betrieblicher Weiterbildung  
(PAWLOWSKY 1996, S. 36)

SEIPEL hat eine Anzeigenanalyse von Weiterbildungsinstituten in Tageszeitungen für die Jahre 1991 bis 1993 vorgenommen (SEIPEL 1894, S. 63), die diesen Trend bestätigt. Dabei hat besonders der Themenbereich Persönlichkeitsentwicklung/Selbsterkenntnis steigenden Anteil (ebd., S. 68). SEIPEL interpretiert diese Profilierung der angebotenen Themen als ein Zusammenspiel von nachgefragten Interessen durch die Betriebe, ihrer wirtschaftlichen Situation und Annahmen der Weiterbildungsinstitutionen. Insgesamt ist auffällig, daß für diese Themen die Kursdauer reduziert wird. FAULSTICH bestätigt mit seiner Untersuchung diese Entwicklung. Er betont, daß „der Erwerb von Sozialkompetenz und Teamfähigkeit besonders im Blick ist“ (FAULSTICH/LINDECKE 1994, S. 36). Auch seine Untersuchung bestätigt Inhalte wie Führung und Motivation, Personal- und Organisationsentwicklung.

PAWLOWSKY stellt ebenfalls als Folge der Absatzprobleme auf dem Markt die Verkäuferschulung als einen wesentlichen Schwerpunkt dar, dann die Erhöhung der Mobilität der Mitarbeiter, um sie an vielen Stellen im Betrieb einsetzen zu können, die Verbesserung der Motivation und die Persönlichkeitsförde-

rung. Er sieht die Anforderungen darin, Anpassungsleistungen zu erbringen, wobei er als Sozialökonom im Unterschied zu Pädagogen darauf hinweist, daß es unklar ist, wie die Mitarbeiter diese Weiterbildungsziele interpretieren (vgl. PAWLOWSKY 1996, S. 35ff).

Alle diese Untersuchungen halten sich zurück, wenn es darum geht herauszuarbeiten, wie es zu dieser Schwerpunktbildung kommt, was man von diesen Angeboten erwartet und warum man sie für erstrebenswert hält. Beeindruckend daran ist weniger, daß dieser Angebotstypus, der sich um Sozialkompetenz, Organisationshandeln und Personalentwicklung bemüht, sich in dieser Weise ausdehnt und eine solche Dominanz erfährt – dies zeigt den hohen Bedarf –, als vielmehr der Glaube, daß dies alles von der Weiterbildung in einer „Kurzzeitpädagogik“ zu leisten sei. Man könnte die Sorge haben, daß sich eine Weiterbildung, die dies verspricht, langfristig diskreditiert. Oder geht es nur um eine Vielfalt an Imageschulungen? Auch in den Konzepten „Arbeiten und Lernen“ wird der Sozialkompetenz eine große Bedeutung beigemessen (vgl. SEVERING 1994).

Man kann sich insgesamt nicht dem Eindruck entziehen, daß die berufliche Weiterbildung in großen Teilen ihrer inhaltlichen Arbeit soziale, interaktive Kompetenzen und Handlungsregularien zu vermitteln hat, die im Verkauf, in der Dienstleistung oder für organisationsinternes Handeln nachgefragt werden.

Diese Angebote folgen einer Kurzzeitpädagogik, d.h., sie überschreiten selten eine Woche; ob Wiederholungen oder Aufbaukurse geplant waren oder durchgeführt wurden, läßt sich aus den Studien nicht ersehen. Berufliche Weiterbildung stellt sich so gesehen weniger als fachimmanente Qualifizierung dar, sondern in einem wesentlichen Schwerpunkt als Organisationslernen zur Abfederung einer Vision von Unternehmenskultur, die es entweder noch nicht gibt oder die vervollkommenet werden soll. Störungen im Ablauf des Betriebes, die dysfunktionalen Charakter haben, sollen also ausgebessert, aufgeklärt oder besser verstanden werden. Hier verspricht man sich Hilfe von pädagogischem und psychologischem Wissen. In welche Richtung die Angebotsbearbeitung geht, bleibt, wie gesagt, undurchsichtig. Auf jeden Fall sind das „Berufliche“ an der beruflichen Weiterbildung offensichtlich vor allem das Organisatorische, die Kooperationsbedingungen, das Zusammenspiel der Menschen untereinander.

In der wissenschaftlichen Diskussion wird diese Entwicklung zur Pädagogisierung und Psychologisierung der Verkehrsformen im beruflichen Alltag bei gleichzeitigem Druck durch die Rationalisierungsmaßnahmen und die steigende Arbeitslosigkeit auch bei gut fluktuierenden Betrieben und Dienstleistungen bisher zuwenig beachtet (vgl. allenfalls NITTEL 1996; ARNOLD 1996b).

### 3. Drei Stufenfolgen der Pädagogisierung

Im folgenden möchte ich drei Stufen im Pädagogisierungsprozeß unterscheiden:

- 1) Die betriebliche oder betriebsbezogene Weiterbildung wird auf erwachsenenpädagogischen Standard gebracht werden, und da das im Trend liegt, wollen alle daran beteiligt sein (*Modernitätsschub betrifft: professionelles Planungshandeln*).
- 2) Betriebliche Strukturen insgesamt werden pädagogisiert, für jedes Handeln wird der Lerngedanke betont, Weiterbildung übernimmt auch organisationsinterne Beratungsaufgaben (*Modernitätsschub betrifft: das Organisationshandeln*).
- 3) Die Pädagogisierung führt zu einer neuen Diskussion der „allgemeinen“ beruflichen Weiterbildung für Betriebe und Dienstleistungen, dazu nutzt man die Diskussion um die Schlüsselqualifikationen (*Modernisierungsschub betrifft: berufsbildende Inhalte*).

#### Zu 1) Pädagogisierung zur Sicherung erwachsenenpädagogisch fundierten Planungshandelns.

Aus der Ablehnung jeder Planung und Reflexion für die berufliche Weiterbildung, die davon ausging, daß jedes Fach für sich selbst spricht, ist die Arbeit mit erwachsenenpädagogischen Verfahren, d.h. die Integration von Bedarf- und Bedürfniserhebungsstrategien, von Planungsverfahren, von offenen Lernmethoden, geworden. Die betriebliche Weiterbildung wurde zum „Trendsetter“ der erwachsenenpädagogischen Diskussion, zumindest was die Veröffentlichungen, die Einführung einer neuen Begrifflichkeit und die zugewiesenen Mittel für Modellvorhaben betrifft. Weiterbildung wird dabei meistens im Kontext betrieblicher Organisationsinteressen, seltener aus der individuellen Perspektive der Lernenden diskutiert. Diese sind nur in Statistiken ihrer Beteiligung präsent. Auch die ganzheitlichen Ansätze meinen damit vorrangig nicht das Individuum an sich, sondern die Verwertungszusammenhänge, in denen es gebraucht wird. Eine relative Autonomie der Weiterbildung kann sich aufgrund der Verwertungszusammenhänge schwerlich einstellen. Es wäre aber ein Irrtum, bei der Konzeption der betrieblichen Weiterbildung in der Regel eine höhere Effizienz und Rationalität zu unterstellen. Sie folgt Alltäglichkeiten, um Mitarbeiter, die man entbehren kann, loszuwerden, um Mitarbeiter zu belohnen, um ein Weiterbildungsbudget zu erhalten (vgl. PAWLOWSKY 1996). Dieses integrative Moment wird auch daran deutlich, daß sich Betriebswirtschaftler erwachsenpädagogische Fragestellungen und Planungsinstrumentarien aneignen und sie in die Sozialökonomie integrieren. Wenn man in der allgemeinen erwachsenenpädagogischen Literatur zu Hause ist, kann man nur erfreut sein über die große

Ähnlichkeit der Vorgehensweisen und der Problemlagen. Nur vermeintliche Prestigelagen und fehlende Professionalität verhindern hier Verständigungen. Ein Vorteil des Denkens im Kontext der Betriebswirtschaft ist allerdings bereits jetzt zu beobachten, und der liegt in der empirischen Orientierung.

## Zu 2) Lernende Organisationen, Pädagogik zur Verbesserung der Arbeits- und Interaktionsstrukturen.

In diesem Kontext spielt besonders die Diskussion um die Unternehmenskultur eine große Rolle. ARNOLD unterscheidet bei seiner Rezeption deutlich zwischen einem deskriptiven erwachsenenpädagogischen Zugang und einer normativen Diskussion dieses Anspruchs. In der Tendenz weisen die neuen Anforderungen auf die Betonung von Selbständigkeit, Autonomie und Kreativität hin. Der Stil der Kooperation, das Miteinanderumgehen wird als wesentlicher Faktor qualitativ hochwertiger Arbeit gesehen. Normative Vorstellungen von Unternehmenskultur spannen den Bogen allerdings weiter, sie zielen darauf ab, Integration und Wertorientierung aller Mitarbeiter zu steuern. Auch wenn man dieses positiv sehen mag, kann es nicht gelingen, wenn ständig mit Arbeitslosigkeit gerechnet werden muß und sich keine soziale Konsensentwicklung abzeichnet. Im betriebswirtschaftlichen Handeln nehmen diese Ansätze einen ausgewiesenen Platz ein. Wenn erwachsenenpädagogisches, betriebspädagogisches Handeln sich hier normativ verankern würde, dementierte es, wie Arnold zu Recht betont, eine pädagogische Ethik (ARNOLD 1991, S. 41), und eine Theorie betrieblicher Weiterbildung fundierte sich – um es deutlich zu sagen – in betrieblicher Tagesideologie (ebd.). Separiert sich dann eine Unternehmenskultur von der gesellschaftlichen Kultur?

Viel wichtiger scheint mir aber für eine differenziertere Perspektive die Anforderung an den Betrieb als lernende Organisation (vgl. H. GEISLER 1994) zu sein. Vordergründig sind die Verkäuferschulungen eine Antwort auf sinkende Absatzchancen, sie zielen nicht unbedingt auf bessere Kundenberatung. Andere Begründungen für die Pädagogisierung sind die Qualifikationen der Mitarbeiter, Kreativität und Eigeninitiative spielen für Produktverbesserung und Produktveränderung eine Rolle. Versäumnisse eines nicht-planenden Vorausdenkens werden sichtbar, Weiterbildung und Personalentwicklungsberatung werden genutzt, um die Weichen neu zu stellen. Befragungen verdeutlichen, daß Weiterbildungsabteilungen zunehmend „Bedeutung als betriebsinterne Beratungsinstanzen“ gewinnen (KUWAN/WASCHBÜSCH 1995, S. 40). Das Fehlen einer langfristigen Perspektive und das Interesse an schneller Gewinnmaximierung beruhen auch darauf, daß wir nicht mehr freie Unternehmer haben, sondern angestellte Manager auf Zeit, mit allen Folgen für ihre Arbeitshaltungen. Probleme werden vorrangig an die Mitarbeiter weitergegeben, neue, effektivere Kontroll- oder Rationalisierungssysteme sollen die Arbeitslust steigern. Pädagogisierung des Organisationshandelns würde dann ganzheitliche Vernutzung

des Humankapitals bedeuten (ich verweise hier auch auf HARNEY 1990). Genau so kann man aber auch andererseits unterstellen – und dies ist eine häufig vertretene Unternehmerposition –, die Mitarbeiter seien im Zuge der Individualisierung egoistisch geworden, sie hätten die Bedeutung von Zusammenarbeit und Leistungsverhalten, das Interesse an der Arbeitstätigkeit verloren, so daß daraus sukzessiv eine Vernachlässigung der Arbeitsanforderungen erwachsen ist. Die Kundenorientierung, die ja auch in diese Pädagogisierungsstrategie fällt, scheint mir schon beim bloßen Ansehen der Dienstleistungen notwendig zu sein. Jeder weiß, daß die Dienstleistung sowohl im Sozialverhalten als auch im Fachlichen eine Verbesserung vertragen kann. Eine wiederum andere Erklärung scheint mir aber dem grundlegenden Problem am nächsten zu kommen:

In Zukunft werden Kreativität und Aktivität aller Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen gebraucht, um sich auf das Verschwinden alter Produkte, Absatzmärkte und Nachfragen einzustellen und den ökologischen Anforderungen zu entsprechen oder sie für eine neue ökonomische Orientierung zu nutzen. Dafür sind der ganze Einsatz und eine umfassende Identifikationsfähigkeit der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im und mit dem Unternehmen nötig. Es wird bei allen von mir unterschiedenen Anlässen für die durchgängig zu beobachtenden Pädagogisierungsstrategien von Bedeutung sein, inwieweit die wissenschaftliche Öffentlichkeit, also hier die Pädagogik, sich nur der Wirtschaft andient und mit im Strom der Zeit schwimmt oder ihren neutralen, differenzierenden Blick auf die Verhältnisse wahren kann und bildungstheoretisch darauf antwortet.

FRIEBEL und WINTER haben mit ihrer Untersuchung festgestellt, daß Weiterbildung zwar in den Konzernen in der oben beschriebenen Weise wirkt, aber natürlich auch auf Strukturkonservatismus stößt. Bildungsarbeit steht dann vor der Problematik, die betriebsinterne Kommunikation kooperativer, kompromißbereiter und konsensualer zu regulieren. „Doch was passiert, wenn die alte Hierarchiestruktur starr bleibt, sich nicht diesen innovativen Regelungsstrukturen öffnet?“ (FRIEBEL/WINTER 1995, S. 240) Einfache Antworten wird es nicht geben, ohne ausreichende empirische Untersuchungen wird die Vielfalt der Entwicklungen nicht sichtbar.

Ein anderer Aspekt: In einer Zeit, als die Ideologiekritik das Denken bestimmte, hätte mehr Empirie gutgetan; heute wünscht man sich manchmal weniger Naivität im Umgang mit ökonomischer Macht. Was in den siebziger Jahren als Pädagogisierung diskreditiert wurde, hat nichts mehr mit den jetzigen Ausmaßen zu tun. Damals ging es um schlichte Verberuflichung, um Professionalisierung im Interesse der Teilnehmer. Wohin es heute geht, fragt niemand mehr. Die letzten 15 Jahre haben eine sukzessive Entmachtung der Politik (damit aber hoffentlich nicht der Demokratie) gebracht. Sogenannte Konservative vermitteln hier zur Zeit mehr Weitblick als diejenigen, die einst die Kritikfähigkeit gepachtet hatten. Nutzen wir also so vorurteilsfrei und so selbstkritisch wie möglich unsere noch vorhandene wissenschaftliche Autonomie, und lassen

wir uns nicht als Ware einkaufen. Dies nützt letztlich der ökonomischen Entwicklung und der Demokratie, und das heißt, dem öffentlichen Diskurs.

### Zu 3) Pädagogik als Inhalt

Die Schlüsselqualifikationsdebatte aus den siebziger Jahren wollte für die Weiterbildung Wege aufzeigen, wie ein Qualifikationserhalt oder besser: die Umlernfähigkeit im Erwachsenenalter erhalten werden könnte. Dieselbe Diskussion ist Ende der achtziger und Anfang der neunziger Jahre wieder in der Berufspädagogik aufgenommen worden, nur haben sich unterderhand die Schwerpunkte in der Akzentsetzung verschoben (z.B. REETZ/REITMANN 1990; RUMMLER 1991). Nicht mehr die instrumentelle, kognitive Handlungsfähigkeit, das Aufbessern veralteter Wissensbestände im beruflichen/fachlichen Bereich erhalten besondere Aufmerksamkeit, sondern die Sozialkompetenz. Gerade für die berufliche Ausbildung wurde die Persönlichkeitsentwicklung mit der Entwicklung von Sozialkompetenz verbunden. Die Sozialkompetenz scheint es nun aber gerade auch zu sein, die die berufliche Weiterbildung in dem von mir referierten dominanten Sinne beschäftigt. Nicht nur das Management, sondern auch die Unternehmensberater, die hier Hilfen versprechen, setzen darauf. Andererseits findet man lange Listen mit Eigenschaften, die eine Persönlichkeitsentwicklung erbringen sollen. Nach mühsamem Suchen fand ich eine Beschreibung, die meines Erachtens wenigstens plastisch ist und nicht sofort als Phraseologie abgelehnt wird, sondern noch bildungstheoretisch vernetzt erscheint:

„Sozialkompetenz meint die Fähigkeit, die Folgen des eigenen Handelns für andere Menschen zu bedenken und für das Handeln leitend werden zu lassen. Es soll dabei berücksichtigt werden, daß im Prinzip jeder Mensch von den Folgen des Handelns betroffen werden kann, sowohl nahe- als auch fernstehende Personen. Sozial kompetent sein heißt, das eigene Handeln auf gemeinschaftliche Ziele hin, auf gesellschaftliche Verpflichtungen und in bezug auf eine Gemeinschaftsverantwortung hin zu orientieren und wirksam werden zu lassen“ (KRÜGER 1993, S. 187).

Aus der Diskussion um die Unternehmenskultur übernimmt KRÜGER dabei auch Anforderungen im betrieblichen Kontext wie Existenzsicherung der Mitarbeiter und Humanisierung der Arbeit. Für die berufliche Weiterbildung wird besonders für die neuen Länder als Anschluß an die Schlüsselqualifikationsdebatte diese Kompetenzdiskussion neu geführt (WEINBERG 1996; ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM 1995). ERPENBECK betont bei seinem Versuch, die Begrifflichkeit auseinanderzuhalten – von Trennschärfe kann keine Rede sein –, daß die soziale Kompetenz in Zukunft mehr gefragt ist und alles von der Persönlichkeit abhängt (vgl. ERPENBECK 1996, S. 13). Der Subjektbegriff wird hier zum Teil auch auf die Gruppe erweitert, und schon baut man sich Brücken auf zum Thema „Lernende Organisation“. Die Kritik von K.-H. GEISSLER (1988), der die Schlüsselqualifikationsdebatte mit ihrer impliziten Forderung nach der fungiblen Per-

sönlichkeit für eine Entqualifizierungsdebatte hält, kann meiner Ansicht nach inzwischen kaum widerlegt werden. Eher hat sich in der Orientierung auf die Sozialkompetenz diese Entwicklung verstärkt. So beschreibt ERPENBECK denn auch treffsicher den Kompetenzbegriff als einen Dispositionsbegriff und im Unterschied dazu den Qualifikationsbegriff als einen Positions-begriff (ERPENBECK 1996, S. 10). Im Kompetenzbegriff sind die Fähigkeiten aufgehoben, die nicht als Qualifikation erworben wurden, sondern einen längeren individuellen Entwicklungsweg hinter sich haben. Genau aber hier scheint es einen Bedarf zu geben. Schlüsselqualifikationen im klassischen Sinne von MERTENS (1974) bedürfen, um sich entwickeln zu können, der fachlichen Anbindung, soziale Kompetenzen bedürfen der Einsicht und ethischen Verankerung. Sie haben es aber schwer, sich gegen eine von vielen als anders erlebte Wirklichkeit Geltung zu verschaffen.

Gibt es eine erziehungswissenschaftliche, erwachsenenpädagogische Perspektive für diese Entwicklung? Das Anwachsen der beruflichen Weiterbildung verweist auf einen neuen Typus von allgemeiner Bildung, der sich im weitesten Sinne mit der Regulierung menschlicher Kommunikation beschäftigt. Es geht um Verständigungsdiskurse für eine gemeinsame Ziel- und Entscheidungsfindung mit der latenten Intention, konforme Verhaltensstrukturen zu erringen, die gleichzeitig offener und demokratischer erscheinen. Man kann aber nicht einerseits den sogenannten gesunden Egoismus akzeptieren und Kompetenz in sozialer Manipulation (Verkaufstraining z.B. über NLP-Konzepte mit *pacing and leading*) trainieren und andererseits Teamgeist, soziale Verantwortung und Dienstleistung für den Kunden fordern. Angereichert wird diese Diskussion noch dadurch, daß man sich von einer solchen Orientierung in der Weiterbildung auch Kreativität und Innovationsfreude wünscht. Die Schlüsselqualifikationsdiskussion und die Pädagogisierung betrieblicher Strukturen führen so nicht zu langfristig neuen Qualifikationsprofilen, sondern müßten mit der gegenwärtigen Wendung in eine neue Wertediskussion steuern. Andernfalls verkommt Qualifikation zu einem Training von Sozialtechniken, das langfristig die angestrebten Wirkungen verfehlen wird. Sozialtechniken ersetzen nicht Wissen und fehlende Sozialibilität. Sie erzeugen künstliche, unechte, isolierende Beziehungen. Auch kann man in Anbetracht dieser Kurzzeitpädagogik nicht erwarten, daß sozialpsychologisches Wissen und gruppendynamische Konzepte, daß Therapieansätze, die ihrem Ursprung entfremdet werden, oder gar moderne Esoterik („Erkenne deine Mitarbeiter“) wirklich zu einem veränderten Verhalten führen. Für die neuen Bundesländer wurde in mehreren Veröffentlichungen ein besonders hoher Bedarf an Sozialkompetenz konstatiert, was dann von ERPENBECK als eine „Therapeutik ohne Therapie“ beschrieben wird (ERPENBECK/WEINBERG 1993). Es geht ihm um „Veränderungen systemabhängiger Persönlichkeitsakzentuierungen“ (ebd., S. 98.) In den neuen Ländern wird die Sozialkompetenz sowohl als Überlebensstrategie für das Millionenheer der

Arbeitslosen als auch für das Management auf allen Hierarchieebenen gesehen – und wer ist heute nicht sein eigener Manager?

Aber auch dann bleibt für die berufliche Weiterbildung die Frage, ob wir unser Image pflegen oder uns selber inhaltlich entwickeln wollen. Erwartet wird offensichtlich überall erst einmal die Imagepflege, aber andererseits beklagt man das Fehlen von Substanz. Ich beobachte dagegen, wer mit dem Aufpolieren seines Images, mit seinem selbstbewußten Auftreten, mit seinen Durchsetzungsstrategien beschäftigt ist, kann nicht gleichzeitig sinnvoll oder gar kundenorientiert arbeiten und wirkliche Dienstleistung erbringen. Mir scheinen hier widersprüchliche Interessen sogar firmenintern zu konkurrieren.

#### 4. Erwachsenenpädagogische Nachbemerkungen

Worauf soll sich eine erwachsenenpädagogische Begleitung dieser zu beobachtenden Entwicklung ausrichten: Soll sie das Image trainieren oder auf Wissen Wert legen?

Wo das Subjekt in seiner Reflexions- und Lernfähigkeit, in seiner Widerständigkeit, in seinem Bedürfnis nach Freiheit und Selbstachtung (vgl. MEUELER 1993), in seinem Eigensinn, seiner Dialogfähigkeit und seiner sozialen Verantwortung keinen Raum hat und nicht gefragt ist, wird *am Konzept des funktionalen Menschen gebastelt* (siehe dazu z.B. Videolehrmaterial WEISS/REBEL 1993). Nun soll er auch noch funktional eigenständig sein. Das heißt, der Eigensinn soll funktional werden. Vor unserem kulturellen Hintergrund stehen die großen Betriebe also offensichtlich vor der Herausforderung, eine allgemeine Bildung anzubieten, die die Innovationskraft stärkt und die Kooperationsfähigkeit erhöht, damit das Konkurrenzprinzip seine destruktiven Potentiale nicht gegen die momentane Produktion und zukünftige Anforderungen richtet. Hier gibt es unterschiedliche Interessen. Die Erwachsenenpädagogen sind dabei genötigt, ihre ethische Verantwortung auf Subjektorientierung zu setzen, sonst verlassen sie den Boden, von dem aus sie einen Beitrag leisten können.

Nun kann man sich an vielem beteiligen, man fühlt sich für alles andere nicht verantwortlich und zuständig, sondern richtet sich eben nur auf die Nachfrage, den Markt ein. Die Suche nach einer neuen allgemeinen Verbindlichkeit führt bei uns heute zu dieser Mixtur aus beruflichen Bildungs- und Beratungskonzepten, die etwas kurieren sollen, was aber die Folge bisheriger gesellschaftlicher und ökonomischer Optionen ist, an die in neuer Festigkeit und mit umfassenderen Ansprüchen geglaubt wird.

In öffentlichen Diskussionen wird im Wiederbeleben alter Tugenden eine Grundlage für die vermißte Sozialkompetenz gesucht; dies wird nicht gelingen. Auf der gesellschaftlichen Ebene bekommt der Kommunitarismus – aus den USA importiert –, der sich über die vorfindlichen Lebensmilieus entwickeln



könnte, seit geraumer Zeit eine gewisse Resonanz. Mit Bezug auf die Weiterbildung verweist FUKUYAMA (1995) in seinem Systemvergleich darauf, daß keine Ökonomie ohne gesellschaftliche Soziabilität existieren kann und daß eine Soziabilität dann hinderlich wird, wenn sie zu alleiniger Besitzstandswahrung von Partialgruppen dient. Insgesamt hält er eine Gesellschaft mit geteilten moralischen Werten für wirtschaftlich effizienter als individualistisch ausgerichtete Gesellschaften (vgl. ebd., S. 191). Wechselseitiges Vertrauen, spontane Soziabilität, wechselseitige Loyalität, das Erreichen von Anerkennung sind für ihn immaterielle Werte, die eine gute Entwicklung der Ökonomie sichern. Nur: Woher soll man diese Werte nehmen? Die Wertebegriffe des alten Konservatismus und des Kommunismus sind verbraucht und abgearbeitet, die Negativfolgen sind gerade in Deutschland jeweils historisch ausgelebt worden und werden es noch.

Ich möchte einem neuen Diskurs zur Demokratie eine neue Chance geben, einer Demokratie, die sich nicht als Verteilungsinstitution sieht, nicht als Laissez-faire-Institution, die freie Bahn dem Mächtigen sichert, sondern die Leistungsfähigkeit, Menschenwürde, Achtung vor dem einzelnen und Soziabilität in ein neues Verhältnis setzt: Warum muß man die, die weniger leisten können, mißachten und schlecht behandeln, warum muß man die, die an hervorragender Stelle stehen, diskreditieren? Warum ist Autorität nur mit Zynismus und herabsetzenden oder manipulativen Verkehrsformen denkbar, warum kann sich Soziabilität nicht mit aller Konfliktfähigkeit auf eine gemeinsame Aufgabe einrichten? Ich gehe davon aus, daß demokratische Führungs- und Leitungsformen noch gar nicht erprobt, sondern als Aufforderungen zur Bequemlichkeit oder zur eigenen Vorteilsnahme mißverstanden wurden. Mit einem für unsere jetzigen Verhältnisse realistischeren Menschenbild müßten sich hier neue Spielräume auftun, die nicht mehr dem Idealismus, sondern der Realität trauen. Das Recht des Stärkeren, die durch Konkurrenz gewonnene Macht bedienen sich ja schon lange nicht mehr redlicher Mittel, sie haben deshalb auch jedes Recht verloren, als Leistung begriffen zu werden. Kontroverse Sach- und Aufgabenorientierung bei Wahrung der Achtung des einzelnen Menschen ist bisher noch nicht in aller Breite ausreichend erprobt. Hier ginge es um Theorien sozialen Handelns, die sich sozialpsychologischer und erwachsenenpädagogischer Forschung und anthropologischer Prämissen vergewissern. Hier bekämen dann allgemeine Bildungsinhalte und auch ihre therapeutischen Ergänzungen eine neue Orientierung. Sie zielten auf Selbsterkenntnis, Toleranz, Leistungsfähigkeit, soziales Verhalten, auf Verantwortungsübernahme und Zivilcourage. Aber Werte kann man nicht voluntaristisch einbringen, sondern sie müssen als selbstverständlich gelten und gesellschaftlich wachsen. Aber: „Hat der Bildungstheoretiker nicht alles Recht für sich, wenn er erwartet, daß allgemeine Bildung humanisiert, während der naturwüchsige Prozeß der Sozialisation z.B. brutalisiert“ (TENORTH 1994, S. 60)?

Wir mögen uns noch so häufig von der Aufklärung verabschieden; solange ich als Alternative nur einen neuen Waren- oder Marktautoritarismus sehe, garniert mit Imagepflege und Sozialtechniken, an den Wirtschaftsvertreter selbst nicht glauben, sehe ich nur die Möglichkeit in der Neuauflage des Demokratiekonzeptes. Bei Erwachsenen in der Weiterbildung ist ein demokratisches Konzept zu praktizieren mit dem Wissen, daß kein Sozialtraining Veränderungen an gewachsenen sozialen Kompetenzen erreichen kann. Umlernen braucht Zeit, und je näher die geforderten Lernprozesse am Persönlichkeitskern liegen, um so mehr Zeit benötigen sie. Eine neue Sozialkompetenz, zu der die Weiterbildung beitragen soll, die gefragt ist auf allen Handlungsebenen im betrieblichen und auch im gesellschaftlichen Verhalten, setzt den Auftakt für eine Neuaufnahme der bildungstheoretischen Diskussionen voraus, die Schlüsselqualifikationen sind dafür ein zu schmaler Zugang. Die Unternehmen versuchen – so referiert auch ARNOLD (1995) – aus der Verbindung von Unternehmenskultur, Schlüsselqualifikationen und einer geforderten Selbstorganisation und Selbsttätigkeit heraus der gesellschaftlichen Entwicklung eine Stoßrichtung zu geben. Die berufliche Weiterbildung leistet hier den beschriebenen Beitrag. Wenn sich in der Optimierung des Organisationshandelns die neuen Aktivitäten zur Reformulierung des allgemeinen Bildungsbegriffs erschöpfen, dann wird nicht nur die Wirtschaftspolitik von den Großbetrieben gemacht. Auch die gesamtgesellschaftliche Verantwortung in Bildungsfragen wäre dann delegiert. Wie könnte dieser Prozeß der Delegierung durch Aktivierung der Demokratie- und Leistungsdiskurse bildungstheoretisch neu entworfen werden?

## *Literatur*

- ALT, CHR./SAUTER, E./TILLMANN, H.: Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen. Berlin/Bonn 1993.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozeß. (QUEM-report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 40.) Berlin 1995.
- ARNOLD, R.: Betriebliche Weiterbildung. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.) Bad Heilbrunn/Obb. 1991.
- ARNOLD, R.: Erwachsenenbildung. 3., völlig überarb. u. erw. Aufl., Baltmannsweiler 1996 (a).
- ARNOLD, R.: Bildende Qualifizierung. Manuskript 1996 (b).
- ARNOLD, R.: Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 3.) 2. Aufl., Baltmannsweiler 1995.
- BENDER, W.: Subjekt und Erkenntnis. Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung. Weinheim 1991.
- BERICHTSSYSTEM WEITERBILDUNG 1991: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. (Schriftenreihe: Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 110.) Bonn 1993.

- BRATER, M. u.a.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Schlußbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. (Drucksache 11/7820.) Bonn 1990.
- DÜRR, W. (Hrsg.): Organisationsentwicklung als Kulturentwicklung – Einübung in die Wahrnehmung eines Ganzen. Baltmannsweiler 1989.
- DÜRR, W. u.a. (Hrsg.): Wertvorstellungen in Unternehmenskulturen. Baltmannsweiler 1989.
- ERPENBECK, J./WEINBERG, J.: Menschenbild und Menschenbildung. Münster/New York 1993.
- ERPENBECK, J.: Kompetenz und kein Ende? In: QUEM-Bulletin (1996), 1, S. 9-13.
- FAULSTICH, P.: Öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung. In: M. JAGENLAUF/M. Schulz/G. WOLGAST (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Neuwied u.a. 1995, S. 77-91.
- FAULSTICH, P./LINDECKE, CHR.: Angebotsanalyse über Weiterbildungsprogramme zur Personalentwicklung. In: Personal (1994), 1, S. 34-36.
- FRIEBEL, H./WINTER, R.: Betriebliche Weiterbildung in der Automobilindustrie: „Learning Company“? In: GdWZ 6 (1995), 4, S. 234-243.
- FUKUYAMA, F.: Konfuzius und Marktwirtschaft. Der Konflikt der Kulturen. München 1995.
- GEISSLER, H.: Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim 1994.
- GEISSLER, K. A.: Schlüsselqualifikationen – ein Schlüssel auch zum Abschließen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Münster 1988, H. 22, S. 89-91.
- HARNEY, K.: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. (Studien zur Erwachsenenbildung, Bd. 7.) Frankfurt a.M. u.a. 1990.
- KADE, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989.
- KÖRBER, K. u.a.: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bd. 3: Ergebnisse der Kommissionsarbeit. Bremen 1995.
- KRÜGER, E.: Kompetenz zur Vermittlung von humanen Haltungen im Ausbildungs- und Trainingsbereich Erwachsener. Moers 1993.
- KUWAN, H./WASCHBÜSCH, E.: Betriebliche Weiterbildung. (Bildung – Wissenschaft – Aktuell 5/94.) Bonn 1994.
- KUWAN, H./WASCHBÜSCH, E.: Betriebliche Weiterbildung – Ergebnisse einer Befragung von Erwerbstätigen und betrieblichen Experten. In: BWP 24 (1995), 5, S. 35-41.
- MAISBERGER, P.: Weiterbildung skeptisch beäugt. In: GdWZ 4 (1993), 4, S. 191-198.
- MERKENS, H./SCHMIDT, F./DÜRR, W. (Hrsg.): Strategie, Unternehmenskultur und Organisationsentwicklung. Baltmannsweiler 1990.
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974), S. 36-43.
- MEUELER, E.: Die Türen des Käfigs. Stuttgart 1993.
- NITTEL, D.: Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung – Versuch einer Perspektivverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln. In Vorbereitung. In: ZfPäd. 42 (1996).
- PAWLOWSKY, P.: Betriebliche Weiterbildung: Management von Qualifikation und Wissen. München 1996.
- REETZ, L./REITMANN, TH. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Fachwissen in der Krise? Bd. 3. Hamburg 1990.
- RUMMLER, H.-M.: Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für die Weiterbildung von Führungskräften. Frankfurt a.M. u.a. 1991.
- SCHÖNFELD, M./STÖBE, S.: Weiterbildung als Dienstleistung. Neuwied u.a. 1995.
- SEIPEL, M.: Weiterbildungsszene Deutschland. Studie über den Weiterbildungsmarkt in Deutschland. Bonn 1994.

- SEVERING, E.: Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied u.a. 1994.
- STRUKTURKOMMISSION WEITERBILDUNG des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Bd. 1: Bremer Bericht zur Weiterbildung. Analysen und Empfehlungen zu den Perspektiven der Weiterbildung im Lande Bremen. Bremen 1995 (a).
- STRUKTURKOMMISSION WEITERBILDUNG des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Bd. 2: Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung – Expertisen. Bremen 1995 (b).
- TENORTH, H.-E.: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- WEINBERG, J.: Kompetenzzulernen. In: QUEM-Bulletin (1996), 1, S. 3-6.
- WEISS, J./REBEL, G.: Mit Körpersprache und NLP zum Erfolg. München 1993.

*Anschrift der Autorin:*

Wiltrud Gieseke, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Geschwister-Scholl-Str. 6, 10099 Berlin



# Geschlechtsspezifische Bildungsangebote des Staates als arbeitsmarktregulierende Mechanismen

Zwei Implikationen sind im Titel dieses Vortrags enthalten: Ich gehe zum ersten davon aus, daß es einen Zusammenhang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem gibt. Die im Bildungsprozeß erworbenen Berechtigungen und die damit verbundenen Fähigkeiten und Motivationen strukturieren die Eintritts- und Übergangsprozesse in den Arbeitsmarkt vor. Damit unterstelle ich noch nicht, daß Bildung *generell* bessere Arbeitsmarktchancen eröffnet, sondern betrachte sie als notwendige, wenn auch keineswegs hinreichende Voraussetzung für eine erfolgreiche Behauptung im Beschäftigungssystem.

Zum zweiten gehe ich davon aus, daß dieser angesprochene Zusammenhang zwischen Bildungs- und Arbeitsmarkt gebrochen wird durch die hierarchische Organisation des Geschlechterverhältnisses. Ebendieser Brechung möchte ich hier und heute nachgehen und dabei die Funktion staatlicher oder mindestens staatlich geförderter Bildungsangebote beleuchten. Heute werden diese in der Regel zwar mit dem Anspruch auf „Geschlechterneutralität“ formuliert, faktisch aber von beiden Geschlechtern ganz unterschiedlich genutzt und verwertet. Je nach Marktlage können solche Bildungsangebote den Zugang der weiblichen Hälfte der Bevölkerung zu bestimmten Bildungs- und Berufslaufbahnen drosseln, öffnen oder inhaltlich in spezifische Richtungen lenken.

Bei diesen steuernden Aktivitäten spielen berufliche Verwertungsmöglichkeiten von Bildung ebenso eine Rolle wie sozialpolitische Überlegungen zur Sicherung der Reproduktion, die in der Regel *nicht* marktförmig, sondern als private Familienarbeit geleistet wird. Wenn wir uns im folgenden also mit der Triade Bildung – Geschlecht – Arbeit befassen, dann verbirgt sich hinter dem Begriff Arbeit nicht nur Berufsarbeit, sondern es geht immer um die Beziehung zwischen *Erwerbsökonomie* einerseits und *Versorgungsökonomie* andererseits. Dieses Verhältnis ist in unserer Gesellschaft durch geschlechtstypische Arbeitsteilung geregelt. Geschlecht meint in dieser Triade ebenfalls eine Relation: Es geht um die Art und Weise, wie das Verhältnis zwischen Männern und Frauen in unserer Gesellschaft geregelt wird, sowohl auf der Ebene privater Beziehungen in Ehe und Familie als auch auf der Ebene von Arbeit und Beruf und nicht zuletzt auf der Ebene von Politik und Macht. Das alles wird beeinflußt von Bildungsprozessen und wirkt auf diese zurück. Betroffen davon sind Bildungs-

prozesse allgemeiner wie auch beruflicher Art, die sich im individuellen Lebenslauf zu Bildungsbiographien verschränken.

Innerhalb dieses komplexen Geflechts konzentriere ich mich heute auf zwei spezifische Wirkungen von Bildungsprozessen: Sie sind erstens wichtig für die Allokation im Beschäftigungssystem, und sie prägen zweitens die historisch gültige Definition des Geschlechterverhältnisses. Beides zusammengenommen erklärt das existentielle Interesse von Frauen an Bildungsfragen. URSULA RABE-KLEBERG (1990, S. 11) hat das Streben nach gleichen Bildungschancen für Frauen als ein „Jahrhundertprojekt“ bezeichnet, das von der ersten Frauenbewegung begonnen wurde, aber immer noch nicht abgeschlossen ist.

### *1. Das „Jahrhundertprojekt“ der Frauenbewegung: Kampf um bessere Bildungsmöglichkeiten*

Die in dieses Projekt gesetzten Hoffnungen sowie die ernüchternden Erkenntnisse aus den bisherigen Erfahrungen fasse ich zunächst in eine These, die es anschließend zu überprüfen gilt. Sie lautet:

*Der Zugang zu Bildung erhöht die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf. Art und Inhalt der Bildung tragen aber nur in Grenzen dazu bei, das bestehende hierarchische Geschlechterverhältnis in Frage zu stellen. Damit bleibt auch der Nutzen begrenzt, den Mädchen und Frauen aus ihrer deutlich verbesserten Bildungsbeteiligung ziehen können.*

In zwei großen Blöcken möchte ich mich an dieser These abarbeiten: Im ersten Teil analysiere ich in einem *historischen Rückblick*, wie im Zuge der Industrialisierung Frauen ihr Recht auf Bildung eingeklagt und damit den Zugang zu attraktiven Berufen erstritten haben. Dabei läßt sich ebenfalls zeigen, daß diese vergleichsweise jungen Rechte in Phasen gesellschaftlichen Umbruchs und wirtschaftlicher Krisen sehr schnell wieder in Frage gestellt wurden. Spielen solche Versuche der Rückdrehung erreichter Entwicklungen auch heute noch eine Rolle? Dies soll dann im zweiten Teil am Beispiel des deutschen Einigungsprozesses untersucht werden. Geprüft werden soll dabei vor allem, ob Maßnahmen im Bildungsbereich bereits Ausgrenzungs- und Kanalisierungsstrategien des Arbeitsmarktes vorbereiten oder ob sie ihnen wirksam entgegen treten können.

Im Vergleich der historischen mit der aktuellen Analyse soll dann abschließend nach Kontinuität und Wandel gefragt werden: Welche Mechanismen der Privilegierung und Benachteiligung von Partialgruppen sind in Zeiten gesellschaftlicher Krisen wirksam? Und schließlich: Welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen?

## 2. *Der historische Rückblick:*

### *Zugang zu formaler Bildung als Voraussetzung für Berufsarbeit*

Mehr und bessere Bildung galt und gilt bis heute als Mittel der Überwindung von Ungleichheit, nicht nur zwischen den gesellschaftlichen Schichten, sondern auch zwischen den Geschlechtern. Bildung wird damit zu einem der wichtigsten Legitimationsmuster für die Verteilung von gesellschaftlichen Chancen. Es ist somit wohl kein Zufall, daß die Protagonistinnen – vor allem des bürgerlichen Teils der ersten Frauenbewegung – größtenteils Lehrerinnen waren. Die Kampfarena bildete hier vor allem die höhere Mädchenbildung und damit auch der Streit um die Berechtigung zum Studium – mit anderen Worten: Hier galt es, staatliche Blockaden zu überwinden und den Zugang zu höherer Bildung für Frauen überhaupt erst zu erschließen.<sup>1</sup>

### 2.1 *Berufsvorbereitung für höhere Töchter:*

#### *Mädchenschulen und Lehrerinnenseminare*

Wir müssen uns dazu in Erinnerung rufen, daß es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Deutschland für Mädchen keine geregelten Wege zu Abitur und Studium gab. Die ersten akademisch gebildeten Ärztinnen, Mathematikerrinnen oder Künstlerinnen studierten in der Schweiz, in Amerika oder auch in Österreich. In Deutschland hatten dagegen zu dieser Zeit Mädchenschullehrerinnen – ausgebildet in eigenen Lehrerinnenseminaren – den absoluten Frauenbildungsgipfel erreicht: Ein wissenschaftliches Studium stand ihnen nicht offen, aber ihnen wurde ein begrenztes Tätigkeitsfeld geboten, das dem weiblichen Wesen angemessen schien. Allerdings waren die Grenzen in der Tat eng gesteckt. Der Unterricht in den wissenschaftlichen Fächern der Mädchenschulen blieb das Monopol der männlichen Oberlehrer. Diese wiederum hatten während der Zeit hoher Lehrerarbeitslosigkeit in den siebziger und achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts große Furcht vor der Konkurrenz dieser Lehrerinnen. Allerdings gingen Frauen mit erheblichem Startnachteil in diese Konkurrenz, deshalb kämpften sie um ihre eigene Qualifizierung, um die Zulassung zum Studium.

Nun sind die Aussichten, während länger dauernder Überfüllungskrisen des Arbeitsmarktes Bildungsbeschränkungen überwinden zu wollen, nicht sehr verheißungsvoll. Es bedarf dann schon sehr überzeugender Argumente. Die Lehrerinnen suchten sie in der Weiblichkeit ihrer Schülerinnen und machten

1 Ich vernachlässige in diesem Aufsatz die Tatsache, daß für Arbeiterfamilien dieses bürgerliche Familienideal in der Realität kaum lebbar war. Auf die Mitarbeit von Frauen und Kindern konnte in dem hier fraglichen Zeitraum der Industrialisierung dort gar nicht verzichtet werden. Als verallgemeinerte Norm entfalteten Frauenbild und Frauenrolle der Oberschicht aber auch dort durchaus Prägekraft (vgl. WEBER-KELLERMANN 1979).



diese damit „zum Vehikel ihrer eigenen Emanzipation“ (KRAUL 1989, S. 34). Allerdings entsprang dies nicht lediglich taktischem Kalkül, sondern spiegelte ihre Überzeugung von der „besonderen Kulturaufgabe der Frau“ (vgl. JACOBI 1990). Die spezielle Zielsetzung für die Mädchenbildung bestehe darin, daß Mädchen sowohl auf die Rolle der Mutter und Erzieherin vorbereitet werden müßten, als auch auf eine möglicherweise notwendige Erwerbstätigkeit. Eben wegen dieses Doppelcharakters könne eine solche Vorbereitung nur durch Frauen geschehen. Die Forderung nach eigenen Bildungsinstitutionen unter weiblicher Leitung erschien aus dieser Perspektive folgerichtig.<sup>2</sup>

Die von HELENE LANGE kulturkritisch gemeinte Differenztheorie wurde zur Basis einer Professionalisierungsstrategie, die bürgerlichen Frauen den Eintritt in das Erwerbsleben ermöglichte. Mit dem Begriff der „geistigen Mütterlichkeit“ wurde dabei eine qua Geschlecht gegebene vorgängige Qualifikation für typische Frauenberufe behauptet, die es aufzuwerten und durch wissenschaftliche Bildung zu ergänzen galt. Weil der Staat ihnen jedoch dazu keinen Zugang gewährte, griffen die Frauen zur Selbsthilfe: HELENE LANGE betrieb die Einrichtung der ersten „Realkurse“ für Frauen in Berlin, die 1893 in Gymnasialkurse umgewandelt wurden. Es waren also zunächst privat initiierte Sonderwege, die Mädchen den Weg zum Abitur eröffneten (vgl. APEL 1988). Erst 1908 wurde das Mädchenschulwesen in Preußen neu geordnet, ohne daß es jedoch zur vollständigen Gleichstellung männlicher und weiblicher Bildung kam (vgl. KRAUL 1989).

Während die höheren Knabenschulen – mindestens in Preußen – bis auf wenige Ausnahmen öffentliche Schulen waren, befanden sich die höheren Mädchenschulen in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg fast zur Hälfte in privater Trägerschaft (vgl. ZYMEK 1988, S. 193f.). Nur ein sehr kleiner Teil davon konnte tatsächlich Kurse anbieten, die zum Abitur führten. Dabei waren die öffentlichen Anstalten dann deutlich stärker vertreten (ebd.). Eine breitenwirksame Verbesserung des Bildungsangebots für Mädchen war offenbar erst mit der Übernahme von Verantwortung durch öffentliche und staatliche Stellen zu erreichen. Der inhaltliche Kern dieser höheren Mädchenbildung blieb allerdings ungeachtet der Schulträgerschaft sehr stark ausgerichtet auf Bereiche wie Erziehungslehre und Hauswirtschaft, Bürgerkunde und soziale Hilfstätigkeit, mit deren Hilfe Mädchen auf ihre spätere Rolle in Haus, Familie und sozialen Bezügen vorbereitet werden sollten (vgl. KRAUL 1989, S. 34).

Ich kehre an dieser Stelle kurz zu meiner These zurück, um eine erste Zwischenbilanz zu ziehen: Die hier skizzierten Strategien der Eroberung des Zugangs zu höherer Bildung und der Rekrutierung spezifisch weiblicher Be-

2 Ich vernachlässige hier gleichfalls die unterschiedlichen Positionen innerhalb der Frauenbewegung. So forderte der radikale Flügel (vgl. DOHM 1910/1988) energisch die Öffnung der Knabenschulen auch für Mädchen, hoffte auf die Verwirklichung von Einheitsschule und Koedukation. Der bürgerliche Flügel schloß sich dem nur sehr zögernd an.

rufsfelder waren zunächst einmal erfolgreich. Der Staat hob die Zugangssperren zum Studium auf und verbesserte spürbar das schulische Angebot für Mädchen. Barrieren wurden also überwunden, Arbeitsmarktchancen erkämpft. Die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern wurde dabei nicht ernsthaft in Frage gestellt. Im Gegenteil: Typisch weibliche Eigenschaften und Fähigkeiten wurden als besondere Eignung für bestimmte Berufe reklamiert, Weiblichkeit wurde gewissermaßen für die Professionalisierung „verwertet“. Die – überwiegend privat finanzierte – wissenschaftliche Ausbildung verlieh dann die formale Qualifikation. Die *Zugangschancen* zur Berufstätigkeit wurden auf diese Weise durch eine Fülle unbezahlter, privater Leistungen erhöht. Ganz wörtlich genommen, forderte somit die Akzeptanz der Geschlechterdifferenz ihren Preis. Bevor wir jedoch die Frage nach der Begrenztheit des Nutzens von Bildungsanstrengungen aufnehmen, soll zunächst ein weiterer wichtiger Sektor weiblicher Berufsarbeit betrachtet werden, der um die Jahrhundertwende zunehmend an Bedeutung gewann.

## 2.2 *Die Ausweitung des weiblichen Arbeitsmarktes: Kaufmännische und Dienstleistungsberufe*

Etwa seit den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts entwickelte sich aus dem Strukturwandel in Handel und Industrie ein vermehrter Bedarf an kaufmännisch vorgebildeten Arbeitskräften (vgl. FREVERT 1979). So verdoppelte sich in der Zeit von 1895 bis 1907 der Frauenanteil im Handels- und Verkehrsgewerbe, im Versicherungsgewerbe stieg er gar auf mehr als das Sechsfache.<sup>3</sup> Dabei vollzog sich der Einzug der Frauen in die Büros und Kontore jedoch keineswegs harmonisch. Die Berufsorganisationen der kaufmännischen Angestellten liefen zunächst Sturm gegen die „schwere soziale und sittliche Gefahr für unser gesamtes Volksleben“<sup>4</sup>, die aus der Frauenarbeit resultiere. Sie suchten sich damit gegen die zumeist billigere weibliche Konkurrenz zu wehren. Billiger waren weibliche Arbeitskräfte zum einen deshalb, weil für viele das Gehalt nur ein Zuverdienst zum bürgerlichen Familieneinkommen war. Zum zweiten fehlte ihnen meist aber auch eine fachlich anerkannte Vorbildung, die sie für qualifizierte Arbeiten befähigte. Es blieben ihnen damit vor allem die einfacheren, schematischen Arbeiten wie Registratortätigkeiten, Telefonbedienung und mechanische Schreibarbeit.

Ganz deutlich läßt sich dabei ein Zusammenhang nachweisen zwischen der Gründung von kaufmännischen Bildungsanstalten und der Zunahme weibli-

3 Die statistischen Angaben finden sich im Anhang zu BRINKER-GABLER 1979, S. 419ff., hier S. 420.

4 So hieß es in der Resolution des Deutschnationalen Handlungsgehilfenverbandes (DHV) von 1897 (zit. nach LANGE 1920, S. 202).

cher Bürotätigkeit (vgl. LORENTZ 1987). Lag beispielsweise der Frauenanteil im Berliner Bankengewerbe 1907 erst bei 6%, betrug er in München im gleichen Jahr 24%, also das Vierfache (vgl. BAUMSTEIGER 1911, zit. nach HAMPP 1985, S. 72f.). Ein Hauptgrund hierfür sei, „daß das kaufmännische Fortbildungsschulwesen für Mädchen in München von dem bekannten Schulrat Dr. Kerschensteiner geradezu vorbildlich organisiert ist, sodaß den Münchener Firmen genügend wohlausgebildete Handlungsgehilfinnen zur Verfügung stehen“ (ebd.). Das Vordringen von Frauen in die begehrten Büroberufe wurde somit dort beschleunigt, wo sie fachliche Qualifikationen zur Erfüllung der neu entstehenden Arbeitsanforderungen erwerben konnten (vgl. ebd., S. 75).

Noch weitaus rascher schnellte allerdings der Frauenanteil in diesem Bereich durch den Ersten Weltkrieg in die Höhe. Die Bankbeamten-Zeitung (November 1916, vgl. ebd., S. 69) protestierte denn auch schon während des Krieges gegen diese Entwicklung und machte sehr deutlich, daß es sich hier allenfalls um eine vorübergehende Ersatzlösung in einer Krisensituation handeln könne. Entsprechende staatliche Lenkungsstrategien setzten denn nach Kriegsende auch in doppelter Weise ein: zum ersten über die Begrenzung von Ausbildungsplätzen, zum zweiten durch direkte Einflußnahme auf den Arbeitsmarkt. So verfügte etwa der Preußische Minister für Handel und Gewerbe, daß die Handelsschulen keinesfalls *mehr* Schülerinnen ausbilden dürften als vor Kriegsbeginn. Darüber hinaus verfügten 1919 die Demobilmachungsausschüsse die Entlassung von Frauen, deren Männer ein Einkommen hatten (vgl. MLEINEK 1921, zit. nach NANNINGA 1996).

Solche Rückdrängungsstrategien waren aber mindestens im Bankbereich nur begrenzt erfolgreich (vgl. LÖVINSON 1925, S. 88). Die gutqualifizierten Frauen konnten – gerade wegen ihrer unsicheren Integration in den Arbeitsmarkt – billiger eingekauft und flexibel auf mehr oder weniger qualifizierten Plätzen eingesetzt werden (vgl. FREVERT 1979, S. 90). Legitimiert wurde das durch den Rückgriff auf das traditionelle Frauenbild. Was allerdings in den bildungstheoretischen Überlegungen von HELENE LANGE noch als besondere weibliche Stärke angeführt wurde, schlägt hier um in eine Defizitzuschreibung. Die Frau brauche den Einsatz mit allen Seelenkräften, besonders auch des Gemüts, deshalb gelinge ihr nur schwer die im Büro notwendige leichte, rasche und sachliche Einstellung. Allenfalls im Schalterdienst und bei ähnlichen Tätigkeiten könne sie, „da alles in ihr zum Menschlich-Persönlichen drängt, durch den Umgang mit dem Publikum ihr Bestes leisten“ (REHMENKLAU 1930, S. 109). Wenn man die Ergebnisse neuerer Untersuchungen zu Berufsverläufen, Einsatzstrategien und Karriereperspektiven weiblicher Bankangestellter liest, mutet die hier skizzierte Position erstaunlich aktuell an (vgl. KLÜSSENDORF 1992).

An diesem Punkt schält sich wiederum deutlich heraus, in welcher Weise bestehende Geschlechterverhältnisse die Umsetzung von Qualifikationen und Berechtigungen begrenzen. Wo ihnen Bildungsangebote zugänglich waren, ha-

ben Frauen sich für den prosperierenden kaufmännischen Sektor qualifiziert. Sie haben sich dabei keineswegs nur mit den ihnen zugestandenen Hilfs- und Zuarbeiten begnügt, sondern bewährten sich in vielfältigen Positionen. Allerdings blieb ihre Stellung auf diesem Sektor des Arbeitsmarkts ungesichert, die Primäransprüche der Männer unantastbar. Der Staat regulierte dies durch direkte Entlassungsverfügungen, aber auch indirekt über die Beschränkung von Ausbildungskapazitäten. Diese Restriktionen konnten aber trotzdem die Bestrebungen der Frauen kaum bremsen, hier Fuß fassen zu wollen. Es bedurfte flankierender Maßnahmen, um ihnen andere berufliche Tätigkeitsfelder nahezubringen. Mit den entsprechenden Kanalisierungsstrategien im Bildungsreich befasste ich mich im letzten Punkt meines historischen Blocks.

### *2.3 Bildung von Frauen für das Gemeinwohl*

Exemplarisch läßt sich an der geschlechtsspezifischen Überformung des Berufsschulkonzepts von GEORG KERSCHENSTEINER aufzeigen, wie stark die Vorstellung vom „natürlichen Beruf“ der Frau zur damaligen Zeit Bildungsangebote inhaltlich prägte. MAYER (1992) hat dies differenziert herausgearbeitet. 1902 stellte KERSCHENSTEINER Überlegungen dazu vor, wie Mädchen auf diesen „natürlichen Beruf“ vorbereitet werden sollten. Dabei ging er von einer Interessenkohärenz zwischen weiblichen und staatlichen Interessen aus: Aus den natürlichen Eigenschaften der Frau erwachse ihre besondere Befähigung für häusliche und karitative Tätigkeitsfelder. Durch Bildungsangebote, die dieser weiblichen Wesensart entsprechen, sei für die berufliche und gesellschaftliche Partizipation von Frauen Sorge zu tragen. Die Bildung für den natürlichen Beruf decke zugleich auch das Bedürfnis nach allgemeiner Bildung des weiblichen Geschlechts, insofern sei sie als staatsbürgerliche Bildung zu verstehen. Mit der Fürsorge für eine solche Erziehung und Bildung von Mädchen trage der Staat zur Aufrechterhaltung des Gemeinwohls bei (vgl. MAYER 1992, S. 773). Hauswirtschaftliche Bildung galt KERSCHENSTEINER dabei als konstitutives Element einer reformierten Mädchenerziehung, die aus der Bedeutung für Familie, Gemeinde und Staat ihre spezifische staatsbürgerliche Begründung und Legitimation zog (vgl. ebd. 1992, S. 776). Diese war keineswegs auf Fortbildungsschulen beschränkt, wie KERSCHENSTEINER befriedigt vermerkte:

„...haben wir nunmehr in München wenigstens einigermaßen dafür gesorgt, daß nahezu kein Mädchen ganz ohne hauswirtschaftliche Unterweisung bleibt, mag es nun nur die Volksschule oder die städtische Töcherschule, die Fortbildungsschulen oder die Fachschulen besuchen“ (KERSCHENSTEINER 1908, S. 277).

Die hehren staatsbürgerlichen Bildungsziele reduzierten sich weitgehend auf diesen Aspekt. Gegen solche Tendenzen gab es kaum Gegenwehr. Ob OLGA

ESSIG, ANNA SIEMSEN, HELENE LANGE oder CLARA ZETKIN – die „Doppelausbildung der Frau“ galt als gesellschaftliche Notwendigkeit (vgl. dazu die Hinweise bei MAYER 1992, S. 784f.).<sup>5</sup> Prinzipiell wurde die Zuständigkeit der Frauen für die Versorgungsökonomie nicht in Zweifel gezogen.

In der ökonomischen Krise am Ende der Weimarer Republik finden wir in ganz ähnlicher Weise staatliche Versuche, das weibliche Erwerbspotential für hauswirtschaftliche Tätigkeiten auszubilden oder umzuqualifizieren (vgl. REH 1995). Nach dem Ersten Weltkrieg war die Nachfrage nach Arbeitskräften in privaten Haushalten gestiegen, aufgrund der schlechten Arbeitsbedingungen waren solche Stellen jedoch nicht sehr begehrt. In speziellen Kursen für arbeitslose Mädchen wurden diese mit Hauswirtschaftsunterricht, Kochen und Handarbeiten auf solche Arbeitsplätze hin orientiert. Auch die in der Demobilisationsphase entlassenen Frauen sollten durch spezielle Schulungen in dieses unattraktive Segment des Arbeitsmarktes umgeleitet werden (GAEBEL 1929, S. 699). Viele entzogen sich jedoch der Kursteilnahme und protestierten dagegen, „Unterricht statt Brot“ zu bekommen (vgl. REH 1995).

Bei aller Kritik an der einseitigen Ausrichtung dieser Bildungsangebote für Mädchen und Frauen muß man aber festhalten: Die Notwendigkeit der beruflichen Bildung auch für das weibliche Geschlecht wurde hier erstmals explizit anerkannt. Allerdings wurde dies weitgehend konterkariert durch die ideologisch überhöhte hauswirtschaftliche Qualifizierung, die kaum attraktive Arbeitsmarktperspektiven eröffnen konnte.

#### *2.4 Fazit: Bildung hilft Barrieren mindestens teilweise überwinden*

An drei historischen Beispielen habe ich aufgezeigt, daß Bildung für Mädchen und Frauen jeweils einen hohen Stellenwert hatte für berufliche und gesellschaftliche Partizipation:

- Höhere Bildung und Studium eröffnete ihnen den Zugang zu anspruchsvollen Berufen und akademischen Laufbahnen.
- Der Erwerb beruflich verwertbarer Kenntnisse und Fertigkeiten verhalf ihnen zu einer zunehmenden Integration in den Arbeitsmarkt, wenngleich sich diese als geschlechtstypisch begrenzt und insgesamt recht krisenanfällig erwies.
- Die Zuständigkeit für den familialen Bereich blieb von dieser Entwicklung unberührt, die Qualifizierung für dieses Tätigkeitsfeld wurde für alle Frauen verpflichtend gemacht und galt als Sicherung des Gemeinwohls.

<sup>5</sup> Fortschrittliche Kritikerinnen merkten eher moderat an, daß intellektuelle Förderung und Vermittlung arbeits- und sozialrechtlicher Kenntnisse in den Fortbildungsschulen zu kurz kämen (Essig 1928, S. 200).

Die Erfolge sind also vor dem Hintergrund der fest etablierten Segregation von vergesellschafteter Berufsarbeit und privater Reproduktionsarbeit zu sehen. Diese Arbeitsteilung wurde nicht hinterfragt. Von einer materiellen, sozialen oder kulturellen Gleichstellung von Männern und Frauen konnte weder beim Zugang noch bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Tätigkeiten die Rede sein. Mangelnde Qualifikationen waren auch nicht der Grund für die Entfernung der Frauen aus Positionen, in denen sie sich durchaus bewährt hatten. Als deutliche Hypothek erwies sich jedoch der so hochgelobte, dem Gemeinwohl dienliche und der staatsbürgerlichen Verantwortung folgende „natürliche Beruf“ der Frau als Mutter und Hausfrau. Er lieferte die Legitimation dafür, attraktivere Ausbildungs- und Berufschancen für Frauen zu begrenzen. Gleichzeitig wird dieser „natürliche Beruf“ allen Mädchen und Frauen angesonnen: Wenn staatliche Schulen hauswirtschaftlichen Unterricht für alle Mädchen in so dominanter Weise betonen, wie wir dies hier gesehen haben, dürfte das hohe bewußtseinsprägende Kraft entfalten. Allerdings haben wir auch gesehen, daß diese Botschaft nicht widerstandslos aufgesogen wurde. Die Entwicklung von persönlichen Potentialen setzt offenbar immer auch Abwehrkräfte gegen bestimmte Zumutungen frei: Die Bereitschaft, sich mit Barrieren abzufinden oder sich bescheiden in die vorgesehenen Kanäle einschleusen zu lassen, ließ sich jedenfalls nicht durchgängig produzieren. Zu prüfen ist nun, ob und wie sich das in der gegenwärtigen Lage verändert hat.

### 3. *Deutschland nach der Vereinigung:* *„Nachholende Benachteiligung“ für Frauen im Bildungs- und Beschäftigungssystem?*

Auf diese griffige Formel hat NICKEL (1992a, S. 7) die Auswirkungen der Wende auf den west-östlich gespaltenen Arbeitsmarkt gebracht. Damit hat sie nicht etwa gemeint, daß es eine Benachteiligung von Frauen in der ehemaligen DDR *nicht* gegeben habe. Auch dort habe „der administrative Sozialismus bestimmte Weichen im Geschlechterverhältnis bereits gestellt“. Trotz zunehmender Individualisierung von Lebenslagen würden die Handlungsmöglichkeiten für Frauen nach der Vereinigung aber stärker als zuvor qua Geschlechtszugehörigkeit begrenzt und überformt (NICKEL 1992b, S. 105). Die gesamtgesellschaftlichen Zwänge in der Bundesrepublik – so ihre These – begünstigen eher eine Angleichung des Frauenbildes an traditionelle Muster als einen Schub in die andere Richtung (vgl. NICKEL 1993, S. 254).

Diesen Prozeß können wir nun noch nicht aus der sicheren Distanz von hundert Jahren und der entsprechenden Quellenlage analysieren, dennoch sollen schlaglichtartig einige Bereiche näher beleuchtet werden. Ich betrachte hier zuerst den Hochschulbereich, untersuche anschließend die Trends beim Über-

gang vom schulischen ins berufliche Bildungssystem und frage schließlich nach Weiterbildungsaktivitäten und den damit verbundenen Aussichten auf Verbleib bzw. Rückkehr in den Arbeitsmarkt.

### *3.1 Mädchen und Frauen in Wissenschaft und Studium*

Während in den alten Bundesländern die Wahl von Studium und Beruf vor allem durch individuelle Entscheidungsprozesse gesteuert wurde, kennzeichneten sich die Einmündungsprozesse in der ehemaligen DDR durch stärkere staatliche Lenkung als Teil der Planwirtschaft. Seit 1972 lag dabei der Anteil der weiblichen Studierenden im Direktstudium bei 50% und höher (vgl. KLEMM/BÖTTCHER/WEEGEN 1992, S. 139). Hierbei hat es nach der Wende – entgegen allen Befürchtungen – keine Negativentwicklung gegeben. Im Gegenteil: Zunehmend mehr junge Frauen im Osten beginnen ein Studium, inzwischen mehr als junge Frauen im Westen (vgl. HORSTKEMPER 1995, S. 201).

In beiden Teilen der Bundesrepublik zeigen sich dabei deutliche geschlechtsspezifische Verzerrungen: Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst und Kunstwissenschaft werden ganz deutlich von Frauen bevorzugt, Mathematik und Naturwissenschaften und noch deutlicher die Ingenieurwissenschaften dagegen von Männern (vgl. ebd., S. 202f.). In diese Männerreviere waren die Frauen aus den neuen Ländern bereits weiter als die Westfrauen eingedrungen. Allerdings schrumpft dieser Vorsprung drastisch. Insgesamt zeigen sich im Osten ganz deutliche strukturelle Verschiebungen. Früher stark feminisierte Bereiche – z.B. die Wirtschaftswissenschaften – werden nun auch für junge Männer attraktiv (vgl. BÖTTCHER/KLEMM/WEEGEN 1992, S. 143). Ob diese Verschiebungen sich vor allem aus der Freigabe der Studienfachwahl erklären, wie stark sie von Erfolgskalkulationen künftiger Arbeitsmarktchancen abhängen und welche Rolle dabei geschlechtstypische Vorlieben spielen, ist bislang nicht gesichert zu interpretieren. Angesichts der schwierigen Arbeitsmarktlage halten vermutlich viele junge Frauen zusätzliche Investitionen in Bildung für besonders notwendig. Mindestens gewährt der verlängerte Aufenthalt im Bildungssystem einige Jahre Aufschub vor dem Eintritt in den Arbeitsmarkt, möglicherweise knüpfen viele auch daran die Hoffnung auf dann verbesserte Konjunkturbedingungen.

Während die Zahl der Frauen beim Hochschulzugang also trotz der krisenhaften Entwicklung noch expandiert, stellt die Hochschule als Beschäftigungsinstanz für wissenschaftlich Tätige immer noch eine Männerdomäne dar. Die Unterrepräsentanz von Frauen in der Wissenschaft galt und gilt bislang für beide Teile der Republik, wobei die Frauen der neuen Bundesländer einen leichten Qualifikationsvorteil – gemessen an Promotionen und Habilitationen

– hatten (vgl. BÖTTCHER/KLEMM/WEEGEN 1992, S. 144). Allerdings schieden im Rahmen der Abwicklung vieler wissenschaftlicher Einrichtungen Frauen überproportional häufig aus (vgl. FELBER/MONTÉ/RÖHL 1994, S. 498). Ihnen gelang es auch seltener als den Männern, erneut eine Tätigkeit im wissenschaftlichen Bereich zu finden. An mangelnder Aktivität lag dies nicht, Frauen bewarben sich ebensohäufig wie Männer auf Stellen beim Neuaufbau ihrer Fachbereiche und starteten auch mehr Fortbildungsaktivitäten (ebd., S. 511). Angesichts des frustrierenden Abschneidens wundert es nicht, daß 93% der Wissenschaftlerinnen ihre Karrierechancen im Vergleich zu den männlichen Kollegen schlechter einschätzen (ebd., S. 512), mehr als die Hälfte empfindet die Situation im Vergleich zu DDR-Bedingungen als verschärft.

Dieser Teil der Bilanz für den Hochschulbereich fällt somit mehr als ernüchternd aus. Wo der Bildungsbereich selbst als besonders attraktiver Arbeits- und Einsatzort Frauen eine Chance bieten könnte, bläst der Wind ihnen ähnlich scharf ins Gesicht wie zu den Zeiten ihres Kampfes um die Zulassung zum Studium. Im Bild gesprochen: Die Vorzimmer haben sie inzwischen erreicht, aber ins Allerheiligste dringen sie nur in Ausnahmefällen vor. Prüfen wir im nächsten Schritt, ob sich eine Verschlechterung der Situation für junge Frauen auch auf dem Feld beruflicher Ausbildung feststellen läßt.

### *3.2 Mädchen beim Übergang von der Schule ins Beschäftigungssystem*

Auch in diesem Sektor trifft der ökonomische Strukturwandel in den neuen Ländern die jungen Frauen härter als ihre männlichen Altersgenossen: Zum einen fand der Abbau betrieblicher Ausbildungsplätze besonders stark in frauentypischen Berufen und Branchen statt (Textil-, Lebensmittelindustrie, Handel, Verwaltungen), während die prosperierenden Branchen (etwa das Baugewerbe) für Mädchen kaum Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen. Verschärft wird dies zum anderen dadurch, daß männliche Bewerber offenbar inzwischen auch in den ursprünglichen Frauendomänen – etwa im Dienstleistungssektor – massiv bevorzugt werden. Dies gilt selbst dann, wenn junge Frauen gleiche oder sogar bessere Vorbildung mitbringen. Gute Bildungsabschlüsse erweisen sich somit gerade für Mädchen immer mehr als zwar notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzung für entsprechende berufliche Laufbahnen (vgl. SCHÖBER 1994). Der Anteil der weiblichen Auszubildenden an allen *betrieblichen* Ausbildungsverträgen betrug im November 1993 lediglich rund 30% (ebd., S. 539). Ohne überbetriebliche Ausbildungsplätze, die sich in ihrer fachlichen Ausrichtung schwerpunktmäßig an Mädchen richten, sähe ihre Lage noch düsterer aus. Im Ergebnis zeigt sich für die Mädchen bei der Lehrstellensuche ein Bild, das uns aus den Untersuchungen der Ausbildungskrise in den 80er Jahren in den alten Bundesländern noch sattem in Erinnerung ist: Sie müssen sich



häufiger bewerben, bekommen mehr Absagen, erhalten seltener eine Stelle in ihrem Wunschberuf. Als sinnvollster Weg erscheint vielen Mädchen in dieser Lage offensichtlich weitere schulische Ausbildung.

Auch dieses Muster ist nicht unbekannt. KRÜGER (1988, S. 23) hat herausgearbeitet, daß Frauen über Qualifikationen verfügen und in ihre berufliche Arbeit einbringen, die sie durchaus nicht per Geburt oder in familialer Sozialisation erworben haben, sondern durch den längeren Verbleib im allgemeinbildenden System. Solche Sonder-Vorqualifikationen würden auch durch den Besuch von Handels- oder hauswirtschaftlichen Berufsfachschulen erworben, die alle keinen direkten berufsqualifizierenden Abschluß vermitteln. Ihr Hauptziel sei es, Frauen für die von ihnen erwartete Reproduktionsarbeit zu qualifizieren, sie dabei deutlich auf die Familie, aber nicht zu sehr auf berufliche Ansprüche hin zu orientieren (ebd., S. 25).

Auch KRÜGER spricht damit die von KERSCHENSTEINER beschworene Bildung der Frau im Interesse des Gemeinwohls an, die offensichtlich gerade in Krisenzeiten besonders gern aktualisiert wird. Eine solche Bildungsstrategie legt Frauen einen – mindestens partiellen – Rückzug vom Arbeitsmarkt in die Familie nahe oder begrenzt doch sehr stark ihre inhaltlichen Entfaltungsmöglichkeiten. Zur Steigerung des Marktwertes trägt sie dagegen nur wenig bei, häufig wird der Eintritt der Arbeitslosigkeit – allen Bildungsanstrengungen zum Trotz – lediglich hinausgeschoben.

### *3.3 Arbeitslosigkeit, Umschulung und Weiterbildung: Immer noch Unterricht statt Brot?*

Während die Arbeitslosenquote bei den ostdeutschen Frauen im Oktober 1992 doppelt so hoch lag wie bei Männern, waren sie zum gleichen Zeitpunkt deutlich unterrepräsentiert bei den wirksamen Wiedereingliederungsmaßnahmen. Dazu zählen vor allem Fortbildung, Umschulung und betriebliche Einarbeitung (vgl. SESSAR-KARPP/HARDER 1994, S. 589f.). In den weniger wirksamen, meist auch relativ kurzen Informations- und Motivationsseminaren machen Frauen etwa 80% aller Teilnehmenden aus. Dagegen ist für sie der Zugang zu Weiterbildung, die zukunftssträchtige berufsfachliche Kompetenzen und Fertigkeiten erschließt, weitaus schwieriger zu erreichen. Selbst wenn sie aufgrund einschlägiger Vorqualifizierung sich gern im technischen Bereich weiterbilden möchten, werden sie häufig in Umschulungsmaßnahmen wie Köchin, Hauswirtschafterin, Floristin etc. umgelenkt, die weder ihren individuellen Bedürfnissen entsprechen noch ihrer Einschätzung nach realistische Beschäftigungsperspektiven bieten (vgl. GENSIOR 1995, S. 128ff.). Daß solche Berufe unter den derzeitigen Konjunkturbedingungen in diesem Ausmaß gebraucht werden könnten, ziehen die Frauen wohl zu Recht in Zweifel. Damit werden Bildungsmaßnahmen aber

weitgehend reduziert auf „Parkmaßnahmen“ (ebd., S. 130). Sie sichern bestenfalls noch eine Zeitlang Unterhaltszuwendungen durch das Arbeitsamt. Insofern beschafft hier die Unterrichtsteilnahme für eine Weile das Brot – eine lohnende Investition in die Zukunft stellt sie kaum dar. Dennoch erschöpft sich die Wirkung solcher Maßnahmen nicht darin, daß vorübergehend Arbeitskräfte durch den Bildungssektor absorbiert sind. Denn eines läßt sich trotz aller Benachteiligungen in der direkten Geschlechterkonkurrenz immer wieder deutlich nachweisen: Es sind gerade die besser ausgebildeten Frauen, die höhere Erwerbsquoten, kürzere Unterbrechungsphasen und befriedigendere Berufsverläufe aufweisen (vgl. REINBERG/GISCHER/TESSARING 1995). Bildungsinvestitionen machen also durchaus für viele Frauen Sinn, sind aber keine Garantie für berufliche Teilhabe und schon gar nicht für Gleichbewertung und Gleichbehandlung mit männlichen Konkurrenten.

### *3.4 Fazit: Bildung als Warteschleife und Hoffnungsträger*

An drei Feldern des Arbeits- und (Aus-)Bildungsmarktes haben wir zunächst einen Eindruck davon gewinnen können, wie massiv die ostdeutschen Frauen von den strukturellen Veränderungen des Beschäftigungssystems betroffen sind. Als „nachholende Benachteiligung“ hat NICKEL (1992 a) die tendenzielle Angleichung an westliche Verhältnisse bezeichnet. Wir haben gesehen, daß Bildung dabei eine große und gleichzeitig zwiespältige Rolle spielt:

- Mädchen und junge Frauen suchen ihre sinkenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt durch verstärkte Bildungsanstrengungen aufzufangen. Sie erreichen dabei hervorragende Ausgangspositionen in Form von Abschlüssen und Berechtigungen. Das gilt für alle Stufen des allgemeinbildenden Schulwesens und auch für den Hochschulbereich.
- Die Verwertung dieser Zertifikate, ihre Umsetzung in Berufs- und Karrierechancen, gelingt ihnen jedoch weit weniger gut. Ihre Integration in den Arbeitsmarkt wird eher unsicherer, im Vergleich zu den Männern sind sie überproportional häufig von Arbeitslosigkeit betroffen. Der eingeschränkte Zugang zu erfolgversprechenden Weiterbildungsangeboten schreibt diesen Zustand fest.
- Staatlich geförderte Bildungsangebote scheinen in dieser Situation für Mädchen und junge Frauen von besonderer Bedeutung zu werden, weil sie noch am ehesten eine Auffang- und Ersatzlösung für fehlende Ausbildungsplätze auf dem freien Markt darstellen. Der Bildungssektor entlastet auf diese Weise zeitweilig den Arbeitsmarkt und erhöht im günstigen Fall die Aussichten auf eine erfolgreiche Berufseinmündung.

Während Bildungsbestrebungen in unserem historischen Rückblick zunächst vor allem dadurch gekennzeichnet waren, daß sie Barrieren überwinden und Zugänge eröffnen halfen, verlagert sich ihre Bedeutung jetzt ganz klar auf die Abwehr von Verschlechterungen. Nie hat es bisher eine ähnlich gut ausgebildete Frauengeneration gegeben, die noch dazu so klare Berufsaspirationen äußert. Trotzdem haben sich für Frauen die Aussichten auf einen attraktiven Beruf in einem Feld ihrer Wahl drastisch verschlechtert. Die in der DDR staatlich garantierten flankierenden Maßnahmen, die weibliche Berufstätigkeit mit Familienaufgaben besser zu vereinbaren suchten (z.B. spezielle Arbeitszeitregelungen und Freistellungsmöglichkeiten), sind weitgehend weggefallen. In der Erinnerung vieler Personalchefs existieren sie jedoch offenbar als potentes Kostenrisiko weiter und führen zu einer offenen Bevorzugung von Männern. Die Geschlechterkonkurrenz hat sich massiv verschärft, zumal die meisten Frauen keinerlei Neigung zeigen, sich freiwillig in die Familie zurückzuziehen. Es ist nicht nur der wirtschaftliche Zwang, der aus ihrer Perspektive dagegen spricht. Neben der eigenständigen Existenzsicherung ist es den Frauen sehr wichtig, ihre erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse auch einzusetzen und weiterzuentwickeln. Viele Frauen suchen deshalb durch vermehrte eigene Bildungsanstrengungen ihre Arbeitsmarktchancen zu erhöhen. Ob dies eine rationale und erfolgversprechende Strategie sein kann, soll nun abschließend erörtert werden.

#### *4. Das „Jahrhundertprojekt“ weiterbetreiben:*

##### *Nicht Abschied von Bildungsillusionen, sondern Veränderung von Bildung*

Wir kehren damit ein letztes Mal zurück zu unserer Ausgangsthese. Vielfältige Belege habe ich vor Ihnen ausgebreitet, um aufzuzeigen, daß der Kampf um bessere Bildungsmöglichkeiten sich für die Frauen gelohnt hat. Die Grenzen des Erreichten waren dabei allerdings ebenfalls unübersehbar. Die Ursache für diese Begrenztheit des Erfolgs habe ich festgemacht an der Tatsache, daß die Arbeitsteilung der Geschlechter und damit die Zuständigkeit der Frauen für den Reproduktionsbereich bislang nicht aufgebrochen werden konnte. In unterschiedlichen Situationen geriet den Frauen immer wieder diese Verantwortlichkeit für familiäre Aufgaben zur Behinderung bei der Durchsetzung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Vor dem Hintergrund der Durchmusterung historischer wie aktueller Entwicklungen formuliere ich nun abschließend eine zweite These, die ich hier nicht mehr breit argumentativ entfalten kann, sondern gleichsam als programmatische Aufforderung an den Schluß meiner Überlegungen stelle:

*Bildung kann erst dann ihren emanzipativen Anspruch erfüllen, wenn sie dazu beiträgt, das hierarchische Geschlechterverhältnis zu analysieren, zu kritisieren und zu überwinden. Das hat die Reflexion der eigenen Verstrickung von Bildungsinstitutionen in die Konstruktion und Reproduktion geschlechtstypischer Verhaltensmuster zur Voraussetzung.*

Damit knüpfe ich an die vielfältigen Ergebnisse pädagogischer Frauenforschung an. Für Schule, Hochschule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung wurde in den beiden vergangenen Jahrzehnten vielfach belegt, daß in Bildungsprozessen – meist unbemerkt und oft sogar gegen bewußte eigene Intentionen – Geschlechtsrollenmuster in stereotyper Weise reproduziert und verstärkt werden (vgl. die Übersicht bei NYSSSEN/SCHÖN 1992). Den Ausgangspunkt nahm diese Kritik bei der Analyse mädchen- und frauenbehindernder Strukturen. Inzwischen ist sehr viel stärker in den Blick gekommen, daß die auf den ersten Blick privilegiert wirkende Situation der Jungen und Männer sich ebenfalls als doppelbödig erweist (vgl. SCHNACK/NEUTZLING 1990; BÖHNISCH/WINTER 1993). Angesichts der Tatsache, daß auch die Erziehungswissenschaft eine Disziplin ist, die wesentlich von Männern entwickelt wurde, mag es verwundern, daß diese Erkenntnis erst jetzt wächst. Erklärbar wird dieser time lag vielleicht, wenn man ihn auf ein häufig wiederkehrendes Muster zurückführt, nach dem jeweils das Männliche als das Allgemeine gesetzt und damit in seiner Spezifität gar nicht erkannt wird. Das beschränkt sich nicht auf sozialisationstheoretische Überlegungen. KRAUL (1995) zeichnet es auch bei bildungstheoretischen Entwürfen nach und klagt eine Erweiterung des Bildungsbegriffs ein, die eine Aufhebung der Dichotomie männlicher und weiblicher Bildung erst möglich mache. Eine solche Reformulierung betrifft beide Geschlechter gleichermaßen, nimmt also nicht mehr eines als Maßstab zur Bestimmung der Defizite des anderen, sondern verweist auf je unterschiedliche, bisher brachliegende Entwicklungspotentiale. Wenn die Subjekte des Erziehungsprozesses aber bei ihrer allseitigen Entfaltung unterstützt werden sollen, dann ist es zunächst notwendig, die Besonderheiten und Beschränkungen im weiblichen und auch im männlichen Lebenszusammenhang zu erkennen. Als Folge davon kann ein neues privates und politisches Selbstbewußtsein entstehen (vgl. BECK-GERNSHEIM 1983). Und erst auf dieser Basis eröffnen sich Chancen für die Überwindung der Hemmnisse.

Die Erbinnen der historischen Frauenbewegung wollen also weit mehr als die Anpassung der Frauenbildung an die Männerbildung und auch mehr als ein Reservat spezifischer Bildung für die besondere Kulturaufgabe der Frau. Sie wollen Bildungsprozesse für *beide* Geschlechter verändern. Eine ernsthafte Chance könnten solche innovativen Entwicklungen bekommen, wenn die in der nordrhein-westfälischen Denkschrift zur „Zukunft der Bildung“ (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 130ff.) formulierten bildungspolitischen Leitvorstellungen und Empfehlungen greifen. In dem dort entworfenen „Haus des Ler-

nens“ geht es explizit darum, das hierarchische Geschlechterverhältnis zugunsten eines gleichberechtigten Zusammenlebens zu verändern. Diese wichtigen bildungspolitischen Bestrebungen können aber erst dann inhaltlich gefüllt werden, wenn die erziehungswissenschaftliche Zunft die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für die eigene Theoriebildung und Forschungspraxis erkennt. Inzwischen nimmt der Mainstream zwar die Erkenntnisse der pädagogischen Frauenforschung zur Kenntnis, allerdings häufig noch in eher additiver Weise. Es ist aber beileibe nicht damit getan, eine neue Bindestrich-Pädagogik zu etablieren und damit eine hartnäckig-lästige Partialgruppe zu befrieden. Ich weiß, daß ich geradezu unweiblich-unbescheiden bin mit der Forderung, daß *alle* im Bereich der Erziehungswissenschaft engagierten Theoretiker und Praktiker sich in den geforderten Reflexionsprozeß begeben müssen. Aber der Schritt ist notwendig, wenn wir nicht auch weiterhin verkürzte Theoriebildung und unreflektiert herrschaftsstabilisierende Praxis hinnehmen wollen.

## Literatur

- APEL, H.J.: Sonderwege der Mädchen zum Abitur im Deutschen Kaiserreich. In: ZfPäd. 34 (1988), S. 171–189.
- BECK-GERNSHEIM, E.: Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben“. In: Soziale Welt (1983), 3, S. 307–340.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- BÖHNISCH, L./WINTER, R.: Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim/München 1993.
- BRINKER-GABLER, G. (Hrsg.): Frauenarbeit und Beruf. Frankfurt a.M. 1979.
- DOHM, H.: Erziehung zum Stimmrecht der Frau (Berlin 1910). In: PFISTER, G. (Hrsg.): Zurück zur Mädchenschule. Pfaffenweiler 1988, S. 197–202.
- ESSIG, O.: Die weibliche Berufsschule. In: H. NOHL/L. PALLAT (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 4. Langensalza 1928, S. 193–202.
- FELBER, C./MONTÉ, K./RÖHL, S.: Zur Situation von Wissenschaftlerinnen im Transformationsprozeß der Universitäten und Hochschulen in (Ost-)Berlin und im Land Brandenburg. Ein Vergleich mit der Situation des männlichen Wissenschaftspersonals. In: P. BECKMANN/G. ENGELBRECH (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 – ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Nürnberg 1994, S. 495–522.
- FREVERT, U.: Vom Klavier zur Schreibmaschine – Weiblicher Arbeitsmarkt und Rollenzuweisungen am Beispiel der weiblichen Angestellten in der Weimarer Republik. In: A. KUHN/G. SCHNEIDER (Hrsg.): Frauen in der Geschichte. Düsseldorf 1979, S. 82–112.
- GAEBEL, K.: Umschulung und Fortbildung Arbeitsloser. In: Handwörterbuch der Wohlfahrtspflege. Hrsg. von J. DÜNNER, 2., völlig neu bearb. Aufl., Berlin 1929, S. 697–700.
- GENSIOR, S.: Blick in ein Forschungsprojekt – Beschäftigung, Arbeit und Bildung ostdeutscher Frauen. In: S. GENSIOR (Hrsg.): Vergesellschaftung und Frauenerwerbsarbeit. Berlin 1995, S. 69–150.
- HAMPP, R.: Vom Bankier zum Bankangestellten. In: U. HOFFMANN (Hrsg.): Geldwelt. Bd. 1: Geschichte der Bankangestellten. München 1985, S. 15–130.

- HORSTKEMPER, M.: Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: W. BÖTTCHER/K. KLEMM (Hrsg.): *Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim/München 1995, S. 188–216.
- JACOBI, J.: „Geistige Mütterlichkeit“ Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen? In: M. HORSTKEMPER/L. WAGNER-WINTERHAGER (Hrsg.): *Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Die Deutsche Schule* (1. Beiheft 1990), S. 209–224.
- KERSCHENSTEINER, G.: Eine Grundfrage der Mädchenbildung. Erweiterter Vortrag, gehalten auf der elften Generalversammlung des Deutschen Vereins für das Fortbildungsschulwesen in der städtischen Tonhalle zu Düsseldorf am 5. Oktober 1902. Leipzig/Berlin 1902.
- KERSCHENSTEINER, G.: Ausbau und Organisation der hauswirtschaftlichen Unterweisung. In: *Schriften der Zentralstelle für Volkswohlfahrt* (1908), 2, S. 271–285.
- KLEMM, K./BÖTTCHER, W./WEEGEN, M.: *Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche*. Weinheim/München 1992.
- KLÜSSENDORF, R.: Soviel Mutter wie möglich – soviel Beruf wie nötig – Identität und Lebenspläne von jungen Bankkauffrauen. In: K.-J. TILLMANN (Hrsg.): *Jugend weiblich – Jugend männlich*. Opladen 1992, S. 65–78.
- KRAUL, M.: Zwischen Weiblichkeit und Chancengleichheit – einhundert Jahre Gymnasialbildung für Mädchen. In: *Pädagogik* (1989), 4, S. 33–36.
- KRAUL, M.: Weibliche Bildung – männliche Bildung – allgemeine Bildung. In: *Neue Sammlung* 35 (1995), 3, S. 23–45.
- KRÜGER, H.: Zum Verhältnis von Allgemeinbildung und beruflichen Fähigkeiten von Frauen. In: *Institut Frau und Gesellschaft* 6 (1988), 4, S. 20–27.
- LANGE, P.: *Die soziale Bewegung der kaufmännischen Angestellten*. Berlin 1920, S. 202.
- LÖVINSON, K.: *Frauenarbeit in Bankbetrieben*. Würzburg 1925 (Dissertation). Hier zit. nach R. HAMPP: *Vom Bankier zum Bankangestellten*. In: U. HOFFMANN (Hrsg.): *Geldwelt*. Bd. 1: *Zur Geschichte der Bankangestellten*. München 1985, S. 15–129.
- LORENTZ, E.: *Arbeit, Alltag und Organisation weiblicher Angestellter in der Kaiserzeit und Weimarer Republik*. Diss. (hekt. Manuskript), Frankfurt a.M. 1987.
- MAYER, CHR.: „... und daß die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt“. Kernschensteiners Konzept einer Mädchenerziehung. In: *ZfPäd.* 38 (1992), 5, S. 771–791.
- NANNINGA, R.: *Lebensentwürfe und Berufstätigkeit von jungen Frauen im Bankgewerbe*. Diss. (Manuskript), Hamburg 1996.
- NICKEL, H.M.: *Frauenarbeitsmarkt in den neuen Bundesländern*. In: *Bulletin. Humboldt-Universität Berlin, Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung* (1992a), 4, S. 7.
- NICKEL, H.M.: *Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsschübe oder -brüche?* In: *ZfPäd.*, 29. Beiheft. Weinheim/Basel 1992 (b), S. 105–112.
- NICKEL, H.M.: „Mitgestalterinnen des Sozialismus“ – Frauenarbeit in der DDR. In: G. HELWIG/H.M. NICKEL: *Frauen in Deutschland 1945–1992*. Berlin 1993, S. 233–256.
- NYSSSEN, E./SCHÖN, B.: *Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung*. In: *ZfPäd.* 38 (1992), 6, S. 855–871.
- RABE-KLEBERG, U.: *Nachgefragt: Alles eine Frage der Bildung?* In: U. RABE-KLEBERG (Hrsg.): *Besser gebildet und doch nicht gleich*. Bielefeld 1990, S. 11–13.
- REH, S.: „Man gibt uns Unterricht statt Brot“. *Arbeitslosenbildung zwischen Arbeitsmarktpolitik und Wohlfahrtspflege in Hamburg 1914–1933*. Hamburg 1995.
- REHMENKLAU, H.: *Menschenökonomie im Bankbetrieb. Ein Beitrag zum Problem der Rationalisierung*. Berlin 1930.

- REINBERG, A./GISCHER, G./TESSARING, M.: Auswirkungen der Bildungsexpansion auf die Erwerbs- und Nichterwerbstätigkeit. In: MittAB (1995), 3, S. 300–322.
- SCHNACK, D./NEUTZLING, R.: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1990.
- SCHOBER, K.: Junge Frauen beim Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem: die Lage in den neuen Bundesländern. In: P. BECKMANN/G. ENGELBRECH (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 – ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Nürnberg 1994, S. 523–566.
- SESSAR-KARPP, E./HARDER, E.: Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Weiterbildung von Frauen in den neuen Bundesländern. In: P. BECKMANN/G. ENGELBRECH (Hrsg.): Arbeitsmarkt für Frauen 2000 – ein Schritt vor oder ein Schritt zurück? Nürnberg 1994, S. 567–613.
- WEBER-KELLERMANN, I.: Die deutsche Familie. Frankfurt a.M. 1979.
- ZYMEK, B.: Der Strukturwandel des Mädchenschulwesens in Preußen. In: ZfPäd. 34 (1988), S. 191–203.

*Anschrift der Autorin:*

Prof. Dr. Marianne Horstkemper, Wertherstr. 109b, 33615 Bielefeld

# Aufwachsen zwischen Staat und Markt

## *Veränderungen des Kinderlebens im Ost-West-Vergleich*

### *1. Einführung*

Versucht man die Leitbegriffe dieses Kongresses Staat und Markt auf den von mir gewählten Gegenstandsbereich Kinderleben in Ost- und Westdeutschland zu beziehen, so könnte man vordergründig mit der Kindheit in der DDR das Etikett der Staatskindheit und mit der Kindheit in der alten Bundesrepublik das Etikett der Marktkindheit assoziieren. In der Tat war die kindliche Normalbiographie der DDR in hohem Maße standardisiert und in staatliche Organisationen von der Kinderkrippe bis zur Polytechnischen Oberschule und der Pionierorganisation Ernst Thälmann eingebunden. Gegenläufig zu diesen institutionalisierten, verstaatlichten Sozialisationsprozessen und hervorgerufen durch Internationalisierungstendenzen im Freizeit-, Medien- und Konsumbereich, fand jedoch spätestens seit den 80er Jahren für den größten Teil der Heranwachsenden in der DDR eine nischenhafte alltagskulturelle Modernisierung im privaten Bereich und an den Rändern öffentlicher Räume statt, die zugleich Ansatzpunkte für alternative Erfahrungsbezüge bot (vgl. KÜHNEL 1990, S. 28 f.). Umgekehrt stimmen Kindheitsforscher in der alten Bundesrepublik in der Diagnose überein, daß das Kinderleben in Westdeutschland seit den 70er Jahren im Gefolge der Expansion von Freizeit- und Kulturindustrie und der Durchsetzung einer erlebnisorientierten Leistungsgesellschaft (vgl. SCHULZE 1993) zunehmend markt- und medienabhängiger wird. Mit diesem Trend geht jedoch meiner Ansicht nach kein Bedeutungsverlust der in pädagogischen Institutionen betreuten Kindheit einher. Vielmehr ist parallel dazu eine Tendenz zur Verschulung und Pädagogisierung des Kinderlebens feststellbar. Beide Entwicklungen haben zudem nicht dazu geführt, daß das öffentliche Kinderleben auf Straßen und Plätzen völlig verschwunden ist, und haben nicht verhindert, daß Kindheit heute, zumindest im ersten Lebensjahrzehnt, immer noch vor allem auch Familienkindheit ist. Veränderungen des Kinderlebens in den alten und neuen Bundesländern müssen somit, und dies ist die Schlußfolgerung aus meiner ersten einleitenden Vorbemerkung, nicht nur im Spannungsfeld von Markt und Staat, sondern im Bedingungsgeflecht von Markt- bzw. Medieneinflüssen sowie vornehmlich staatlich organisierten pädagogischen Institutionen



auf der einen Seite und lebensweltlichen Räumen der Kinderöffentlichkeit und der Familie auf der anderen Seite verortet werden.

Kaum eine andere Altersgruppe steht in den letzten Jahren so sehr im Zentrum des öffentlichen Interesses und Diskurses wie die Altersgruppe Kindheit. Ja man könnte sogar die Vermutung formulieren, je weniger Kinder geboren werden und je mehr sie in der aktuellen Tagespolitik de facto an den Rand gedrängt werden, um so umfassender ist die öffentliche Rhetorik. In der Berichterstattung in den Medien, z.B. im SPIEGEL, der vor kurzem sogar ein Sonderheft zum Thema Kindheit publizierte (vgl. SPIEGEL special 1995, Nr. 9), dominieren in der Regel negative Schlagzeilen und skandalisierende Formeln „von ‚Monsterkindern‘, die ihre Eltern terrorisieren, oder von ‚Vermeider-Kindern‘, die die Probleme des Alltags mit der Fernbedienung einfach wegzappen.“ Aber auch in Publikationen aus dem Umfeld der Pädagogik werden gerne Krisenszenarien von der aktuellen Situation der Kindheit gezeichnet. So werden etwa von STRUCK (1995, S. 30ff.) folgende Merkmale veränderter Kindheit stichwortartig genannt: Familienzerfall, die immer geringer werdende Bedeutung von Sportvereinen, die einsamen Kinder, die vor dem Bildschirm geparkt werden und sich schon „mit fünf Jahren vielfach mehr als neun Stunden am Tag Fernsehfilme, Videospiele und Computerspiele reinziehen“ und schließlich das Aussterben der Kindheit, da kleine Kinder immer früher über die Medien mit den Vorstellungs- und Erfahrungswelten der Erwachsenenengesellschaft konfrontiert werden (vgl. ähnlich GLOGAUER 1995, S. 33). An der Fortschreibung solcher spekulativen Krisenrhetorik – und das ist die Pointe meiner zweiten Vorbemerkung – möchte ich mich im weiteren nicht beteiligen. Vielmehr möchte ich die in diesem Kontext vorgetragenen Diagnosen mit den Ansätzen und Ergebnissen einer sozialwissenschaftlich orientierten und empirisch fundierten Kindheitsforschung konfrontieren, wie sie sich im letzten Jahrzehnt in Westdeutschland und Westeuropa herausgebildet hat (vgl. QVORTRUP 1995). Galt die Kindheitsforschung lange Zeit als Domäne der Entwicklungspsychologie, so sind im letzten Jahrzehnt im Umfeld der Soziologie, aber auch der sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft eine Reihe von Arbeiten entstanden, die makro- und mikroanalytische Sichtweisen in bezug auf das Kinderleben verbinden und die in qualitativen und/oder quantitativen Studien Kinder als soziale Akteure selbst zu Wort kommen lassen und ihre Wahrnehmungen dokumentieren (vgl. etwa BERTRAM/NAUK 1995; CHISHOLM/BÜCHNER/KRÜGER u.a. 1995; FÖLLING-ALBERS/HOPF 1995; NEUBAUER/HURRELMANN 1995; KRAPPMANN/OSWALD 1995; ZEIHNER/ZEIHNER 1994; ZINNECKER/SILBEREISEN 1996).

In dem Kontext dieser Forschungstradition würde ich auch meine eigenen Arbeiten zur Kindheit im deutsch-deutschen Vergleich ansiedeln, die ich zusammen mit PETER BÜCHNER in den letzten Jahren durchgeführt habe. Theoretisch knüpfen wir dabei an modernisierungs- und zivilisationstheoretische Bezüge sowie an Fragestellungen der Lebensstil- und sozialen Ungleichheitsforschung

an. Methodisch sind wir so vorgegangen, daß wir zunächst eine qualitative Studie zum Kinderleben in Ost- und Westdeutschland – unter Einbeziehung eines interkulturellen Vergleichs mit den Gegebenheiten in den Niederlanden – durchgeführt haben und auf dieser Basis einen umfangreichen Fragebogen für einen deutsch-deutschen Kindersurvey entwickelt haben (vgl. DU BOIS-REYMOND/BÜCHNER/KRÜGER u.a. 1994; BÜCHNER/FUHS/KRÜGER 1996). Unter Bezug auf die Ergebnisse dieses Kindersurveys, der sich auf die Befragung von über 2.600 Heranwachsenden im Alter zwischen zehn und fünfzehn Jahren in Sachsen-Anhalt und Hessen stützt, aber auch auf die anderer Vergleichsstudien werde ich nun die Veränderungen der kindlichen Lebensbedingungen im Bereich von Familie, vorschulischen und schulischen öffentlichen Institutionen sowie von Kindermarkt und Kinderkultur rekonstruieren. Im Zentrum der Analyse werden dabei der Ost-West-Vergleich und die Diskussion der Frage stehen, inwieweit sich die Lebenslagen und Orientierungsmuster der Heranwachsenden nach der Einführung einer marktorientierten Gesellschaftsordnung in den neuen Bundesländern denen in den alten Bundesländern inzwischen angenähert haben. Außerdem wird die Frage nach milieuspezifischen Unterschieden in Ost und West im Vordergrund meiner Betrachtung stehen. Nach einer theoretischen Zusammenfassung werde ich abschließend noch einige Konsequenzen diskutieren, die sich aus den empirischen Befunden für die zukünftige Kinder- und Bildungspolitik in Deutschland ergeben.

## *2. Veränderte Familienkindheit und Wandel der familialen Generationsbeziehungen*

Übereinstimmend kommen Familienstudien aus Ost- und Westdeutschland in den letzten Jahren zu dem Ergebnis, daß sich die familialen Lebensformen in der ehemaligen DDR ebenso wie in der alten Bundesrepublik seit den siebziger Jahren gravierend verändert haben. Ein deutlicher Rückgang der Zahl der Eheschließungen bei gleichzeitigem starken Anstieg der Ehescheidungen, ein Sinken der Geburtenziffern weit unter das einfache Reproduktionsniveau der Bevölkerungszahl, ein Trend in Richtung Einkindfamilien, eine wachsende Zahl von Stiefelternfamilien und Alleinerziehenden, ein deutlicher Anstieg von nichtehelichen Lebensgemeinschaften hatten in beiden deutschen Teilstaaten zu einer ähnlichen Entwicklung geführt, die man global mit den Stichworten Pluralisierung familialer Lebenslagen und Ausdifferenzierung familialer Lebensformen charakterisieren kann (vgl. KABAT VEL JOB 1991; MELZER 1991). Zwar weist NAUK (1995, S. 63) auf der Basis einer Analyse der Daten des repräsentativen Familiensurveys des DEUTSCHEN JUGENDINSTITUTES (1992) darauf hin, daß gegenwärtig noch 76% der westdeutschen und 69% der ostdeutschen Kinder während der gesamten Kindheit und Jugend in einem Eltern-

Kind-Verhältnis aufwachsen, das dem Normalitätskonzept in vollem Umfang entspricht. Umgekehrt bedeutet dies aber auch, daß ein Viertel der westdeutschen und knapp ein Drittel der ostdeutschen Heranwachsenden nicht zusammen mit den verheirateten leiblichen Eltern groß werden. Dabei zeigt sich, daß 6,9% aller Kinder in Westdeutschland und 6,2% in Ostdeutschland in Stieffelternfamilien leben und eine ähnlich große Gruppe (5,5% in West- und 7% in Ostdeutschland) bei einem alleinerziehenden Elternteil aufwächst (vgl. NAUK 1995, S. 63).

Gravierende Ost-West-Unterschiede gab es und gibt es immer noch bei der Erwerbstätigkeit der Frauen. So ist die Erwerbsquote der Frauen in Westdeutschland von 1968 bis Anfang der 90er Jahre um 10% auf 55% angestiegen (vgl. MELZER 1991, S. 76). In Ostdeutschland war jedoch bis zur Wende fast jede Frau vor dem Rentenalter in einem Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis. Und auch gegenwärtig sind, obwohl die mit der Durchsetzung einer marktwirtschaftlichen Ökonomie einhergehende hohe Arbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern vor allem die Frauen trifft, die Mehrheit der Mütter der von uns in unserem Kindersurvey befragten Heranwachsenden noch berufstätig. Allerdings sind nur noch gut die Hälfte der Mütter in der Teilstichprobe Ost ganztags und über 20% halbtags erwerbstätig, während in der Teilstichprobe West nur 20% der Mütter der von uns Befragten ganztags und fast die Hälfte halbtags arbeiten (vgl. KRÜGER 1996, S. 226).

Verändert haben sich in den vergangenen Jahrzehnten in West- und Ostdeutschland nicht nur die familialen Lebensformen sowie die Partnerbeziehungen innerhalb von Ehe und Familie, die mehr Selbstverwirklichung ermöglichen, sondern auch die Umgangsformen und Beziehungsmuster zwischen Eltern und Heranwachsenden in der Familie. Der für Westeuropa im Anschluß an die zivilisationstheoretischen Überlegungen von NORBERT ELIAS diagnostizierte Wandel der Macht- und Beziehungsbalance zwischen Eltern und Kindern von einem Befehls- zu einem Verhandlungshaushalt zeichnete sich auch schon in den Eltern-Kind-Beziehungen in der DDR ab (vgl. KABAT VEL JOB 1991), obwohl das Familienleben in der DDR bis zur Wende durch völlig andere politisch-ideologische und sozioökonomische Rahmenbedingungen bestimmt war. Diese Parallelen werden jedoch erklärbar, wenn man berücksichtigt, daß die Familie in der DDR entgegen den Vorstellungen und dem einstigen Anspruch der SED vor allem in den 80er Jahren eine Gegenwelt zur durchstaatlichten Gesellschaft geworden ist, ein Synonym für Privatheit in einer formierten Gesellschaft, die schon lange vor der Wende Freiräume für die Selbstverwirklichung der Eltern und für die Förderung der Selbständigkeit der Heranwachsenden bot.

Von daher ist es auch wenig überraschend, daß wir bei der Auswertung der Ergebnisse unseres Kindersurveys und der Analyse der vorfindlichen Machtbalancen in den Eltern-Kind-Beziehungen nur ganz geringe Ost-West-Unterschiede gefunden haben. Die moderne Leitnorm der „Erziehung zur Selbstän-

digkeit“, gemessen an der hohen Respektierung kindlicher Interessenäußerungen und an der geringen Zustimmung zur Anwendung elterlicher Strafen, hat sich als dominantes Muster für moderne Eltern-Kind-Beziehungen in über zwei Dritteln der Familien in Ost- und Westdeutschland durchgesetzt, während umgekehrt eine deutliche Elternzentriertheit der Eltern-Kind-Beziehungen und eine vergleichsweise große Distanz zwischen Eltern und Kindern nur noch in einem Drittel der Familien zu finden sind. Lediglich die elterliche Aufmerksamkeit für das kindliche Wohlergehen wird in ostdeutschen Familien geringfügig stärker betont, und beim elterlichen Strafverhalten ergeben sich geringfügig höhere Werte im Osten (vgl. BÜCHNER/FUHS 1996, S. 196).

Dabei nehmen in Ost und West die Eltern aus den höheren sozialen Statusgruppen eine Art Trendsetterrolle im Modernisierungsprozeß des Generationenverhältnisses wahr, indem sie Elemente einer Verhandlungskultur deutlich stärker betonen, während in den Familien aus niedrigen sozialen Statusgruppen hingegen noch eine höhere Elternzentriertheit die Eltern-Kind-Beziehung kennzeichnet. Die Ergebnisse unserer qualitativen Studie aus den letzten Jahren, bei der wir je dreißig zwölfjährige Kinder und deren Mütter in Ost- und Westdeutschland befragt haben, zeigen jedoch zugleich, daß auch in Familien, in denen noch ein Befehlshaushalt dominiert, das Verhandeln als erziehungsprogrammatische Leitvorstellung mehr oder weniger deutlich positiv thematisiert wird (vgl. DU BOIS-REYMOND/BÜCHNER/KRÜGER 1993).

### *3. Veränderte Vorschul- und Schulkindheit*

Gravierende Ost-West-Unterschiede gibt es gegenwärtig noch im Bereich der öffentlichen Kleinkinderziehung. Zwar werden aufgrund des kontinuierlichen Abbaus von Krippenplätzen nicht mehr über 80% der Kinder im Alter von null bis drei Jahren, wie noch zu DDR-Zeiten, institutionell betreut (vgl. KIRCHHÖFER 1993, S. 295). Aber nach den Berechnungen von NAUK (1995, S. 73) sind es gegenwärtig immerhin noch über 50% der Kinder bis zu drei Jahren, die eine öffentliche Kindereinrichtung über 30 Stunden wöchentlich besuchen. In Westdeutschland spielt die Kleinkindbetreuung in ländlichen Regionen fast gar keine Rolle (unter 1%), und auch in den kreisfreien Städten liegt sie unter 10%. Zugleich ist die durchschnittliche Anzahl der Wochenstunden dieser Betreuungsform nur etwa halb so groß wie in Ostdeutschland.

Noch deutlicher fallen die Differenzen in den Versorgungsquoten, was Hortplätze für die sechs- bis zehnjährige betrifft, aus, wo in den neuen Bundesländern noch für 60% der altersentsprechenden Schulkinder Hortplätze angeboten werden, während in den alten Bundesländern die Hortplätze gerade einmal für 6% dieser Altersgruppe ausreichen (vgl. GALUSKE/RAUSCHENBACH 1994, S. 182).

Aufeinander zubewegen werden sich hingegen zukünftig die Versorgungsquoten im Kindergartenbereich. Während in den neuen Bundesländern die Werte seit Mitte der 70er Jahre kontinuierlich oberhalb von 90% liegen, sind sie auch in den alten Bundesländern in den vergangenen Jahren auf über 70% angestiegen und werden aufgrund des gesetzlich geregelten Rechtsanspruches im KJHG bzw. zusätzlich in einigen Ländergesetzen vermutlich in absehbarer Zeit deutlich weiter nach oben gehen (vgl. GALUSKE/RAUSCHENBACH 1994, S. 182; NAUK 1995, S. 79).

Inzwischen weitgehend angeglichen haben sich in Ost- und Westdeutschland hingegen die Schulabschlußwünsche sowie die faktischen Besuchsquoten bezüglich der unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I, die die Heranwachsenden nach dem gemeinsamen Besuch der zumeist vierjährigen Grundschule aufsuchen. Sowohl die Ergebnisse der PROJEKTGRUPPE BILDUNGSMORATORIUM aus Siegen und Gießen (1994), die 700 Zehn- bis Zwölfjährige in West- und Ostdeutschland befragte, als auch die Ergebnisse unserer Studie, bei der über 2.600 Schüler und Schülerinnen im Alter zwischen zehn und 15 Jahren in einem alten und einem neuen Bundesland befragt wurden, machen deutlich, daß weit über 40% der Befragten das Abitur als Bildungsabschluß anstreben, während nur rund 10% als Ziel ihrer Bildungslaufbahn den Hauptschulabschluß angeben (vgl. BÜCHNER/KRÜGER 1996, S. 207).

Damit korrespondieren auch die faktischen Schulbesuchsquoten zumindest in den von uns untersuchten großstädtischen Regionen. So besuchen nach Angaben der staatlichen Schulämter weit über 40% der zehn- bis 15jährigen Schüler und Schülerinnen in den Großstädten Frankfurt und Halle das Gymnasium, während nur 16,4% der Schüler und Schülerinnen dieser Altersgruppe in Frankfurt und nur 7,7% in Halle den Hauptschulbildungsgang besuchen. In den Ergebnissen unserer Untersuchung spiegelt sich ein Trend wider, der gegenwärtig bundesweit gilt. In den Ländern der alten Bundesrepublik besuchen fast ein Drittel aller 14jährigen das Gymnasium, und nach der Vereinigung haben sich die entsprechenden Anteile auch in den neuen Bundesländern diesem Wert angenähert. Umgekehrt wird die Hauptschule in vielen Groß- und Mittelstädten der alten Bundesländer nur noch von 12 bis 20% der Zehn- bis 16jährigen besucht, in den neuen Bundesländern sind es generell sogar nur noch etwa 10% (vgl. WEISSHAUPT/ZEDLER 1994, S. 390). Daß insbesondere in den neuen Bundesländern die Hauptschule auf dem Wege ist, eine Schule für ganz kleine Minderheiten zu werden, hängt sicherlich damit zusammen, daß in den meisten neuen Bundesländern im Zuge der partiellen Implementierung des westdeutschen Schulsystems seit 1991 kein dreigliedriges Bildungswesen eingeführt wurde, sondern neben dem Gymnasium nur sogenannte Mittelschulen bzw. Sekundarschulen eingerichtet wurden, in denen ein Realschulbildungsgang und ein Hauptschulbildungsgang in einer Schule parallel angeboten werden. Die Folge ist, daß der Hauptschulbildungsgang noch weiter abgewertet wird und die

meisten Schüler und Schülerinnen zumindest den Realschulbildungsgang besuchen wollen. Außerdem haben auch die Kinder und Eltern in den neuen Bundesländern relativ rasch erkannt, daß ein höherer Bildungsabschluß immer noch die beste Versicherung gegen potentielle Arbeitslosigkeit ist.

Eine Auswertung der Ergebnisse unserer Untersuchung zu den Schulbesuchsquoten unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten bestätigt den aus anderen Studien bekannten Trend, daß die Mädchen beim Gymnasialbesuch und beim angestrebten Abitur in Ostdeutschland noch deutlicher als in Westdeutschland den Jungen überlegen sind. Das beeindruckende Ausmaß der Bildungsexpansion hat zwar für die Mädchen eine enorme quantitative Verbesserung ihrer Bildungschancen zur Folge gehabt. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß im Gegensatz dazu die sozialen Ungleichheitsstrukturen bei der Bildungsbeteiligung weitgehend konstant geblieben sind.

Was KLEMM (1996) als allgemeine Tendenz für die alten Bundesländer festgestellt hat, findet sich auch in unseren Daten wieder. Das allgemeinbildende Schulsystem in Deutschland ist sozial hoch selektiv. Von den von uns befragten Schülerinnen und Schülern, die aus Familien mit hohem sozialen Status kommen, besuchen über 80% das Gymnasium. Dieses Schulwahlverhalten findet sich in West- und Ostdeutschland in fast identischer Ausprägung. In der niedrigen sozialen Statusgruppe sind es in Westdeutschland nur noch 13,7% der Befragten, die ein Gymnasium besuchen, in Ostdeutschland sind es sogar nur noch 2,5%. Ganz anders verhält es sich beim Hauptschulbesuch. Nur knapp 2,5% der westdeutschen und 0% der ostdeutschen Heranwachsenden aus Familien mit hohem sozialem Status gehen zur Hauptschule. Wir stellen also fest, daß die herkunftsbedingte Chancengleichheit bei der Bildungsbeteiligung in Sachsen-Anhalt sogar noch extremer ist, als wir sie seit vielen Jahren in Westdeutschland kennen. Dieses Ergebnis läßt sich sicherlich vor dem Hintergrund erklären, daß das Bildungssystem der DDR in den 80er Jahren bereits in hohem Maße sozial selektiv war (vgl. BATHKE 1990) und im aktuellen Schulwahlverhalten der Eltern nur tradierte Einstellungsmuster fortgeschrieben werden. Außerdem existierten in Sachsen-Anhalt bislang kaum integrative Schulformen in Gestalt von Förderstufen oder integrierten Gesamtschulen.

Einen deutlichen Ost-West-Unterschied gibt es auch im Bereich des Nachhilfeunterrichts. Während 21,2% der Befragten in Hessen angeben, Nachhilfeunterricht zu bekommen, sind es in Sachsen-Anhalt nur 13,4% der Befragten. Offensichtlich ist die vor allem kommerziell organisierte Nachhilfe in den neuen Bundesländern noch nicht so sehr verbreitet wie im Westen. Zudem sind es ostdeutsche Eltern nicht gewöhnt, für derartige Dienstleistungen private Mittel zur Verfügung zu stellen (vgl. BÜCHNER/KRÜGER 1996, S. 217).

Wir haben in unserer Studie auch die allgemeinen Ängste und die Sorgen untersucht, die sich Kinder und junge Jugendliche im Hinblick auf die Schule und ihr Abschneiden beim schulischen Leistungswettbewerb machen. Die auch

in unserer Untersuchung deutlich werdenden hohen Bildungsaspirationen von Kindern und Eltern sind für den Westen Deutschlands schon seit längerem von HURRELMANN u.a. (1988) mit entsprechenden Folgeerscheinungen wie Schul- und Prüfungsangst bzw. psychosomatischen Reaktionen auf schulische Leistungsanforderungen in Verbindung gebracht worden. So geben rund ein Drittel der befragten Zehn- bis 15jährigen in Ostdeutschland und über ein Fünftel in Westdeutschland an, daß sie abends im Bett Angst vor dem Abschneiden am nächsten Schultag haben und daß sie vor Prüfungen und Klassenarbeiten oft Magenschmerzen haben. Noch ausgeprägter ist bei den Befragten die Sorge, in der Zukunft die Schule nicht zu schaffen, die von einem Drittel der westdeutschen und von fast der Hälfte der ostdeutschen Heranwachsenden artikuliert wird. Daß insbesondere die ostdeutschen Schüler und Schülerinnen so große biographische Verunsicherungen im Hinblick auf ihre weitere Schullaufbahn zeigen, hängt sicherlich mit den gestiegenen Bildungsaspirationen, vor allem aber mit der Tatsache zusammen, daß sie sich innerhalb weniger Jahre auf ein völlig anders strukturiertes, ihnen bislang unbekanntes Bildungswesen einstellen mußten.

Eine Auswertung unserer Daten unter Altersgesichtspunkten zeigt das überraschende Ergebnis, daß der von den Befragten wahrgenommene Grad an allgemeiner schulischer Belastung mit zunehmendem Alter zurückgeht. Offenbar ist bei den Älteren ein Gewöhnungseffekt im Hinblick auf die schulischen Leistungs- und Prüfungsrituale eingetreten, während die Jüngeren, die gerade den Schulwechsel von der Grundschule in die Sekundarstufe I hinter sich gebracht haben, sich noch auf die veränderten Leistungsanforderungen der verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I einstellen müssen. Da besonders Förderstufenkinder hohe Schulangst- und Prüfungsangstwerte haben, liegt der Schluß nahe, daß der Auslesedruck dort – entgegen der erklärten schulpädagogischen Absicht – höher ist, als gemeinhin angenommen wird.

Interessante Befunde ergibt die Auswertung zum Thema „Schul- und Prüfungsangst“ bei herkunftsbezogener Betrachtung. Hier artikulieren die Befragten aus niedrigen sozialen Statusgruppen deutlich mehr Sorgen und Ängste artikulieren als die aus höheren sozialen Statusgruppen. Die Heranwachsenden aus unteren sozialen Milieus sind somit nicht nur beim Besuch höherer Bildungsgänge deutlich benachteiligt. Auch die Schulform, die sie de facto besuchen, erleben sie insgesamt als deutlich stärker belastend als Kinder aus Familien mit hohem sozialen Status. Ähnliche soziale Ungleichheitsmuster zeigen sich auch beim außerschulischen Lernen und bei den Freizeitaktivitäten in Ost und West, auf die ich im folgenden noch genauer eingehen werde.

#### 4. Veränderte Kinderfreizeit

Die Freizeitsituation von Kindern in West- und Ostdeutschland stellte sich bis zur deutschen Vereinigung auf der einen Seite noch sehr unterschiedlich, auf der anderen Seite aber schon sehr ähnlich dar. Kennzeichnend für den Wandel von Kinderfreizeit in Westdeutschland in den vergangenen Jahrzehnten ist eine zunehmende Tendenz zur Mediatisierung und Kommerzialisierung des Freizeitlebens. Der Konsummarkt für Kinder hat sich zu einem bedeutsamen Marktsegment entwickelt. Daneben ist der Freizeitbereich zu einem wichtigen Feld des außerschulischen Lernens und des Wettstreites um außerschulische Karrieren geworden (vgl. BÜCHNER 1990, S. 89). In der DDR wurde Kinderfreizeit einerseits von der Pionierorganisation ERNST THÄLMANN und der FDJ organisiert, die politisch überlagerte Freizeitveranstaltungen an den Schulen bzw. in Klubs und Pionierhäusern anboten. Auf der anderen Seite trugen der Einfluß des Westfernsehens sowie der partiell vorhandene Kontakt zu Westverwandten dazu bei, daß die Kinder in der DDR in den späten 80er Jahren bereits ähnliche Orientierungen im Medien- und Konsumbereich hatten wie ihre westdeutschen Altersgefährten, wenngleich die materiellen Ressourcen der ostdeutschen Kinder zu dieser Zeit noch recht bescheiden waren (vgl. KRÜGER/ECARIUS/GRUNERT 1994, S. 224).

Zwar haben sich auch gegenwärtig die finanziellen Ressourcen, über die Kinder in Ost und West verfügen können, noch nicht vollständig angeglichen. So erhalten nach den Ergebnissen unserer Studie Zwölfjährige in Ostdeutschland im Durchschnitt 20,- DM pro Monat, in Westdeutschland durchschnittlich 30,- DM pro Monat Taschengeld (vgl. BRAKE/BÜCHNER 1996, S. 59). Auch ist das finanzielle Gesamtbudget, zu dem noch Einnahmen durch zusätzliche oder unregelmäßige Geldzuwendungen bzw. durch Geldgeschenke zu besonderen Anlässen hinzugerechnet werden müssen, bei Sieben- bis 15jährigen im Osten Deutschlands noch um ein Drittel geringer. Nach den Ergebnissen der Schüler-Mediaanalyse können Heranwachsende dieser Altersgruppe in den neuen Bundesländern jedoch jährlich bereits insgesamt über fast eine Milliarde DM verfügen, in Westdeutschland liegt die Kaufkraft dieser Altersgruppe insgesamt bei jährlich rund 3,6 Milliarden Mark (vgl. BAACKE/SANDER/VOLBRECHT 1993, S. 201–204).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung ist auch das Ergebnis unserer und anderer Studien wenig überraschend, daß sich die Qualität der Ausstattung des Kinderzimmers mit elektronischen Medien in Ost und West inzwischen weitgehend angeglichen hat. So verfügen über 40% der Zehn- bis 14jährigen in Ost und West über ein eigenes Fernsehgerät (vgl. BÜCHNER/FUHS/KRÜGER 1993), und rund 30% haben einen eigenen Computer (vgl. KARIG 1994). Beim Fernsehkonsum, vor allem aber bei der Nutzung der neuen Medien (spielen, aber auch lernen am Computer) haben die ostdeutschen die westdeutschen



Heranwachsenden inzwischen sogar leicht überholt (vgl. KRÜGER/KÖTTERS 1995, S. 163).

Eine Auswertung unserer Daten unter milieuspezifischen Gesichtspunkten zeigt in Ost- und Westdeutschland gleichermaßen die Tendenz, daß Heranwachsende mit einer hohen Qualität der Ausstattung des Kinderzimmers mit technischen Medien (vor allem eigenen Fernsehgeräten) und mit einer besonders ausgeprägten Medienzentrierung ihres Freizeitverhaltens, insbesondere beim Fernsehkonsum, vor allem aus Familien mit niedrigem sozialen Status kommen. Hier bestätigt sich ein aus anderen Medienstudien bekannter Trend, daß die kleine Risikogruppe der Intensivnutzer von Fernsehen, Video oder Computerspielen sich vor allem aus Kindern aus unteren sozialen Statusgruppen mit eher niedrigem Bildungsniveau zusammensetzt (vgl. CHARLTON/NEUMANN-BRAUN 1992, S. 13; LUKESCH 1993, S. 487).

Neben der Mediennutzung, sei es in Form des Fernsehkonsums, des Spielens oder Lernens am Computer oder des Musikhörens, haben heutige Kinder in Ost- und Westdeutschland – das zeigen die Resultate unseres Kindersurveys – in ihrer Freizeit jedoch gleichzeitig ein breites Spektrum an informellen Aktivitäten. Dabei sind die Heranwachsenden in den alten und neuen Bundesländern gleich aktiv. Auch Quatschen und Faulenzen als informelle Aktivitäten kommen gleich häufig vor. Die ostdeutschen Kinder lernen in ihrer Freizeit mehr für die Schule. Westdeutsche Befragte schreiben häufiger Briefe und basteln auch etwas häufiger, machen mehr Sport und machen mehr selber Musik.

Auch gaben über ein Drittel aller Kinder in Ost- und Westdeutschland an, mehrmals in der Woche draußen zu spielen, und die Hälfte aller Kinder sind wenigstens einmal die Woche draußen. Die im kindheitstheoretischen Diskurs vorgetragene Diagnose vom Ende der Straßenkindheit (vgl. ZINNECKER 1995a, S. 48) kann weder durch unsere Befunde noch durch die Ergebnisse der DJI-Studie „Was tun Kinder am Nachmittag“ (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1992), noch durch die Studie von WILK und BRACHER (1994) in dieser Allgemeinheit bestätigt werden. Zwar geht die Gruppe der Draußenspieler mit zunehmendem Alter deutlich zurück. Auch nutzen die Jungen den öffentlichen Raum weit mehr als die Mädchen. Ferner hat sich die Qualität der öffentlichen Nahräume nicht nur in den Städten durch von parkenden Autos besetzte Resträume, durch ein hohes Verkehrsaufkommen im Straßenraum etc. auch für die Kinder in den neuen Bundesländern seit 1990 enorm verschlechtert. Dennoch ist „draußen“ noch immer der liebste Aufenthaltsbereich von Kindern, wenn man sie danach befragt (vgl. BERG 1995, S. 86; JAKOB 1987, S. 11; WILK/BRACHER 1994, S. 338).

Das traditionelle Modell der Straßenkindheit in der Nachbarschaftsöffentlichkeit wird jedoch zunehmend durch das Modell einer pädagogisch betreuten und in Vereinen institutionalisierten Kinderöffentlichkeit überlagert. Die Verschulung und Pädagogisierung der Kindheit beginnt mit der pränatalen Didaktik und spezifischen Angeboten von Vereinen und Verbänden für Mutter-Kind-

Gruppen im Kleinkindalter und wird mit besonderen Förder- und Entwicklungsangeboten im Vorschul- und Grundschulalter fortgesetzt. So nehmen nach den Ergebnissen einer in einer norddeutschen Großstadt durchgeführten Längsschnittstudie etwa die Hälfte der befragten Kinder im Vorschul- und Grundschulalter Turnangebote wahr, und fast ein Viertel der Kinder beteiligen sich am musikalischen Förderunterricht (vgl. FÖLLING-ALBERS/HOPF 1995, S. 148f.). Und auch die Ergebnisse unseres Surveys, bei dem Heranwachsende im späten Kindheits- und frühen Jugendalter befragt wurden, machen deutlich, daß sich das in der Kindheitsforschung breitdiskutierte Muster der Termin- und Vereinskindheit (vgl. etwa ZEIHNER/ZEIHNER 1994) in Westdeutschland weitgehend etabliert hat. So haben die von uns befragten Heranwachsenden in Westdeutschland im Durchschnitt 2,5 Termine in der Woche, und über 70% der Befragten gaben an, daß sie in einem oder mehreren Vereinen ihren Freizeitaktivitäten nachgehen. Ganz anders stellt sich hingegen die Situation bei den Themenbereichen „feste Termine in der Woche“ und Vereinsmitgliedschaften in den neuen Bundesländern dar. Die ostdeutschen Heranwachsenden haben durchschnittlich nur einen festen Termin pro Woche, und über die Hälfte von ihnen sind in keinem Verein in ihrer Freizeit aktiv. Die Kinder in den neuen Bundesländern sind somit im Vergleich zu ihren westdeutschen Altersgefährten insgesamt strukturell benachteiligt, da sie aufgrund einer schlechteren Freizeitinfrastruktur weniger Möglichkeiten zum außerschulischen Lernen sowie zu dem damit verbundenen Erwerb von sozialen und kulturellen Bildungskompetenzen haben (vgl. DU BOIS-REYMOND/BÜCHNER/KRÜGER 1994, S. 280).

Eine Auswertung unserer Daten zur Termin- und Vereinskindheit unter milieuspezifischen Gesichtspunkten zeigt hingegen in West- und Ostdeutschland eine ähnliche Tendenz. Kinder und junge Jugendliche aus den hohen sozialen Statusgruppen, die zumeist auch das Gymnasium besuchen, haben die meisten Termine und sind am stärksten in die Aktivitäten des Vereinslebens eingebunden. So sind die Hälfte der westdeutschen und über 40% der ostdeutschen Heranwachsenden aus Familien mit hohem sozialen Status Mitglied in zwei oder mehr Vereinen. Umgekehrt sind drei Viertel der ostdeutschen und über 40% der westdeutschen Kinder aus Familien mit niedrigem sozialen Status in keinem Verein. Zu befürchten ist somit, daß ähnlich wie im Westen Deutschlands auch in den neuen Bundesländern eine starke soziale Polarisierung zwischen jenen Kindern entsteht, die sich über außerschulische Lernzusammenhänge und Freizeitkarrieren zusätzlich Vorteile beim Erwerb von kulturellen und sozialen Bildungskompetenzen verschaffen können, und solchen, die sich teure Freizeitaktivitäten, wie den Besuch von Musikschulen oder Ballettunterricht, nicht leisten können.

## *5. Entstrukturierung und Individualisierung der Lebensphase Kindheit*

Vergleicht man die von mir vorgestellten empirischen Befunde mit der einleitend diskutierten öffentlichen Krisenrhetorik, so läßt sich zunächst einmal feststellen, daß von einem Verschwinden der Kindheit zwar nicht die Rede sein kann. Dennoch hat sich ein neues strukturelles Muster der Lebensphase Kindheit herausgebildet, das man mit den Begriffen der Entstrukturierung bzw. Zerfaserung und der biographischen Ungleichzeitigkeit adäquat charakterisieren kann.

Auf der einen Seite erweisen sich die Institutionen des Marktes in Gestalt der Kultur- und Freizeitindustrie als Motoren für eine frühere biographische Selbstständigkeit. Durch die Medien werden Kinder in immer früherem Alter mit den Erfahrungswelten der Erwachsenengesellschaft konfrontiert. Beim Umgang mit den neuen Medien, wie z.B. dem Computer, glauben Zehn- bis Zwölfjährige sich bereits ähnlich gut auszukennen wie ihre Eltern (vgl. PROJEKT BILDUNGSMORATORIUM 1994, S. 46). Und über die Verwendung des Taschengeldes, die Ausgestaltung des Kinderzimmers, das persönliche Erscheinungsbild, die Auswahl der Musik oder die Wahl der Freunde entscheiden über die Hälfte der von uns in unserem Kindersurvey befragten Zehn- bis Zwölfjährigen bereits selbst. Auf der anderen Seite sind jedoch für ähnlich viele Kinder dieses Alters die Eltern noch wichtige Vorbilder und die zentralen Ratgeber in schulischen, politischen oder berufsbezogenen Entscheidungsfragen (vgl. KÖTTERS/KRÜGER/BRAKE 1996, S. 115). Ebenso sind die vielfältigen Freizeitaktivitäten von Kindern dieser Altersgruppe noch vor allem durch kindspezifische Tätigkeiten, wie z.B. Spielen, Basteln und Umgang mit Tieren, charakterisiert, ehe erst mit der beginnenden Pubertät sich dieses Interessen- und Aktivitätsspektrum verändert und die Peer-group sowie das Interesse am anderen Geschlecht an Bedeutung gewinnen (vgl. FUHS 1996, S. 157).

Diese Entwicklungstendenzen gelten in West- und Ostdeutschland in ähnlicher Weise, auch wenn die Kinder in den neuen Bundesländern insgesamt noch etwas familienorientierter sind. Sie tragen weniger Ablösungskonflikte mit den Eltern aus und sind deutlich stärker, vor allem die Mädchen, in familiäre Haushaltspflichten eingebunden. Außerdem verfügen sie über geringere finanzielle Ressourcen für das Einüben der materiellen Selbständigkeit.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse unserer und anderer Studien aber auch, daß die Kostenbilanz der deutschen Vereinigung für die Kinder aus den neuen Bundesländern sehr viel ungünstiger ausfällt. Für sie stellen die im Gefolge der deutschen Vereinigung ausgelösten vielfältigen gesellschaftlichen Modernisierungs- und Transformationsprozesse in weit höherem Maße eine biographische Zäsur dar, während der Alltag der westdeutschen Kinder davon nur eher indirekt berührt wird. Ostdeutsche Kinder sind aufgrund einer weniger positiven Wahrnehmung ihrer eigenen Person in Form eines geringeren Kompetenz-

erlebens, einer geringeren emotionalen Stabilität sowie eines negativeren Selbstbildes insgesamt nicht nur in geringerem Maße gewappnet, mit den gegebenen Umbruchsituationen fertig zu werden. Sie sind auch viel stärker durch konkret ihren Lebensalltag verändernde Ereignisse, wie z.B. berufliche Dequalifizierung und/oder Arbeitslosigkeit der Eltern, den Zwang, sich nun bereits nach der vierten Klasse für eine bestimmte Schulform entscheiden zu müssen, oder den Zusammenbruch und das im Gefolge dessen auch gegenwärtig noch geringe Angebot an Freizeitmöglichkeiten betroffen.

Unterhalb dieser Ebene der Ost-West-Unterschiede lassen sich jedoch in Ost- und Westdeutschland gleichermaßen starke milieuspezifische Disparitäten ausmachen, auf die ich bei der Vorstellung der empirischen Daten und Trends bereits mehrfach hingewiesen habe. Da gibt es auf der einen Seite die Kinder aus den höheren sozialen Milieus in den urbanisierten Zentren, die eher zur Gruppe der Modernisierungsgewinner gerechnet werden können, die gute schulische Bildungschancen und Zugänge zu vielfältigen bildungsrelevanten kinderkulturellen Freizeitangeboten haben und diese auch nutzen. Und da gibt es auf der Verliererseite die Kinder aus Familien mit niedrigem sozialen Status, die nur geringe Chancen haben, weiterführende Schulformen, wie das Gymnasium, zu besuchen und die auch kaum an außerschulischen Lernmöglichkeiten partizipieren, sondern eher jene Angebote des Kinderkulturmarktes (z.B. Fernsehen, Video, Computerspiele) intensiv nutzen, die für eine Bildungskarriere kaum förderlich sind.

ZINNECKER (1995b) kommt in einem Beitrag zur kulturellen Modernisierung von Kindheit zu einem ähnlichen Befund, wenn er feststellt, daß das Modell von Kindheit als kulturelles Moratorium, das in den 50er Jahren noch ein Privileg der Kinder des Bürgertums war und das durch den Erwerb von schulischen Bildungstiteln sowie von Titeln und Bildungskompetenzen im Freizeitbereich gekennzeichnet ist, sich in den vergangenen Jahrzehnten ausgeweitet hat und heute auf den Alltag von etwa zwei Dritteln der Kinder in Deutschland zutrifft. Ein Drittel der Kinder wird seiner Einschätzung nach hingegen an den Rand gedrängt. Als besonders eklatantes Beispiel für dieses Muster benachteiligter Kindheit könnte man sicherlich jene 20% der Kinder in Ost- und jene 13% in Westdeutschland nennen, die von Armut direkt betroffen sind (vgl. HANESCH u.a. 1994, S. 144).

Ob der von ZINNECKER bei Charakterisierung der Veränderung der Lebensphase Kindheit zugrunde gelegte Moratoriumsbegriff besonders gut geeignet ist, die aktuellen Wandlungsprozesse von Kinderbiographie und Kinderleben kategorial zu fassen, würde ich jedoch bezweifeln, da der Moratoriumsbegriff von ERIKSON (1973) zu einseitig nur den Schon- und Erprobungscharakter dieser Lebensphase betont. Zwar hat sich durch die Individualisierung des kindlichen Lebensverlaufes, durch das Brüchigwerden von klar fixierten Altersnormen sowie durch die Ausdifferenzierung der Lebensformen und Lebens-

entwürfe das Spektrum an biographischen Wahlmöglichkeiten gerade auch für die Heranwachsenden in den neuen Bundesländern in den letzten Jahren enorm vergrößert. Gleichzeitig verweisen jedoch die empirisch aufgezeigten Phänomene der Schul- und Prüfungsangst, der hohe Medienkonsum bei einem Teil der Kinder aus niedrigen sozialen Statusgruppen, die mit der Verschulung von Kindheit einhergehenden Termin- und Mobilitätswänge oder die nicht nur in den neuen Bundesländern relevanten Problemzonen der Kinderarmut auch auf die Schattenseiten einer Individualisierung des kindlichen Lebenslaufes. Diese können eben auch zu einer Zunahme von Orientierungsdilemmata und psychosozialen Problembelastungspotentialen bei den Heranwachsenden führen, vor allem wenn diese Entwicklungen nicht von funktionierenden familialen, schulischen oder vor- und außerschulischen Netzwerken gestützt und stabilisiert werden.

## *6. Kindheits- und bildungspolitische Perspektiven*

Ich will abschließend in aller Kürze noch einige Herausforderungen diskutieren, die sich aus den aufgezeigten Veränderungen des Kinderlebens für die zukünftige Kinder- und Bildungspolitik in Deutschland ergeben. In diesem Zusammenhang möchte ich exemplarisch fünf Reformbereiche nennen:

- 1) Die skizzierten Tendenzen zur Pluralisierung familialer Lebensformen sowie die im Osten Deutschlands bereits gegebene, im Westen kontinuierlich ansteigende Berufstätigkeit der Mütter macht vor allem in den alten Bundesländern den weiteren bedarfsdeckenden Ausbau der Institutionen der öffentlichen Kindererziehung von der Kleinkindbetreuung über den Kindergarten bis hin zu Tageseinrichtungen für Schulkinder erforderlich. In den neuen Bundesländern wird es in den nächsten Jahren vor allem darum gehen, bei allem aufgrund der demographischen Einbrüche notwendigen Personal- und Kapazitätsabbau, die Anfang der neunziger Jahre noch vorhandenen guten Versorgungsstandards im Bereich der öffentlichen Kindererziehung zu erhalten (vgl. RAUSCHENBACH/SCHILLING 1995, S. 173). Gleichzeitig gilt es, in Ost und West die Qualität der Tageseinrichtungen für Kinder zu verbessern und ein spezifisches pädagogisches Profil zu entwickeln, das die Kinder als handelnde Subjekte ernst nimmt, die Arbeit mit altersgemischten Gruppen ins Zentrum rückt und die Erfahrungsfelder von öffentlicher Kindererziehung mit denen von Familie und Gemeinwesen verbindet (vgl. RABE-KLEBERG 1995, S. 100).
- 2) Die in unserer Studie deutlich werdenden Trends in der Entwicklung des relativen Schulbesuches unterstreichen, was sich gegenwärtig auch bundesweit abzeichnet. Immer mehr Kinder und Eltern favorisieren die höheren Bildungsgänge, während die Hauptschule auf dem Weg ist, eine „Restschule“

für Minderheiten zu werden. Bildungspolitisch sinnvoll scheint mir vor diesem Hintergrund die Einrichtung von integrierten Mittelschulen bzw. Sekundarschulen sowie auf Elternwunsch auch die Einrichtung von integrierten Gesamtschulen zu sein, die zugleich die Möglichkeit bieten, der aufgezeigten hohen sozialen Selektivität des dreigliedrigen Schulsystems strukturell entgegenzuwirken. Der Trend zu stärker integrierten Schulformen wird sich in den neuen Bundesländern auch zwangsläufig aus dem gegenwärtigen dramatischen Geburtenrückgang ergeben, vor allem dann, wenn man an dem bildungs- und kommunalpolitisch wünschenswerten Anspruch festhalten will, wohnortnahe Schulstandorte zu erhalten.

- 3) Die Durchsetzung von integrierten Schulformen mit einer höheren Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen scheint mir auch eine wünschenswerte bildungspolitische Maßnahme zu sein, um den aufgezeigten Phänomenen der Prüfungsangst und der Angst, den Schulabschluß nicht zu schaffen, entgegenwirken zu können. Zu fordern ist in diesem Zusammenhang auch die Einführung von mehr sechsjährigen Grundschulen, wie sie in Berlin und Brandenburg oder in den meisten westeuropäischen Nachbarländern bereits existieren und wie sie von den Schulreformkommissionen in Bremen und Nordrhein-Westfalen (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, S. 239) ebenfalls vorgeschlagen werden, da dadurch frühzeitige Schullaufbahnentscheidungen lebenszeitlich nach hinten verschoben werden können. Das gegenwärtige System der vorwiegend schulformbezogenen Förder- und Orientierungsstufen – das zeigen unsere Ergebnisse – hat sich unter diesem Gesichtspunkt nicht bewährt, da dort entgegen der erklärten schulpädagogischen Absicht der Auslese- und Prüfungsdruck relativ groß ist.
- 4) Das Profil dieser integrierten Schulformen und von Schule generell muß meiner Ansicht nach gleichzeitig erfahrungs- und lebensweltbezogen sowie wissenschaftsorientiert ausgerichtet sein. Vor dem Hintergrund der Tatsache, daß gegenwärtig im Durchschnitt 30% und in einer Vielzahl von Groß- und Mittelstädten bis zu 50% eines Altersjahrganges das Gymnasium besuchen, muß auch das Bildungsprofil des Gymnasiums durch erfahrungsorientierte und praktische Lernkomponenten angereichert werden. Fächerübergreifende, interdisziplinäre Bildungsangebote, exemplarisches Lernen in Vorhaben und Projekten, selbstorganisiertes Lernen in stabilen, die Team- und Kooperationsfähigkeit fördernden Lerngruppen (vgl. KRÜGER/LERSCH 1993), all das sind Prinzipien, die heute im Bildungswesen generell verwirklicht werden müssen, soll die Schule die Heranwachsenden angemessen auf die Herausforderungen des aktuellen und zukünftigen technologischen und gesellschaftlichen Wandels vorbereiten.
- 5) Angesichts der Tatsache, daß die Freizeitangebote von öffentlichen und freien Trägern im Alltagsleben der ostdeutschen Kinder immer noch eine eher randständige Bedeutung haben (vgl. auch OTTO 1996), sind vor allem in den

neuen Bundesländern mehr Freizeitangebote auch von seiten der Schule erforderlich, z.B. im Rahmen von ganztägig offenen Schulen. Kurzfristig könnten hier zumindest in einigen Grund- und Sekundarschulen, aber auch an ausgewählten Schulen in den alten Bundesländern Modellversuche eingerichtet werden, in denen kreative Freizeitangebote vor allem für jene Kinder organisiert werden, deren Eltern die Wahrnehmung von teuren Sportangeboten oder den Besuch von Ballett- oder Musikschulen nicht finanzieren können. Die von mir skizzierte doppelte Reproduktion sozialer Ungleichheiten in schulischen sowie auch in außerschulischen Lernzusammenhängen stellt jedoch nicht nur die Schule, sondern auch die Institutionen der Jugendhilfe vor neue Herausforderungen. Dabei sollte statt Rivalität mehr Kooperation zwischen Schule sowie Kinder- und Jugendarbeit angestrebt werden. Nicht nur die Schule sollte sich gegenüber dem Freizeitbereich öffnen und zu einer gemeinwesenorientierten Stadtteilschule werden. Auch umgekehrt sollten die kommunalen Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit attraktive Bildungs- und Freizeitangebote für jene Heranwachsenden anbieten, die bislang durch das Netz von Vereinsprogrammen und kommerziell organisierten Angeboten durchfallen.

Vor dem Hintergrund der von mir beschriebenen Veränderungstendenzen des Kinderalltages in Ost- und Westdeutschland kann es meiner Ansicht nach nicht das Ziel von staatlicher Bildungs- und Sozialpolitik sein, die öffentlichen Institutionen des Bildungs- und Sozialwesens – bei allen sicherlich notwendigen und sinnvollen Debatten über eine stärkere Selbststeuerung sowie Klientenorientierung pädagogischer und sozialer Dienste und über einen flexibleren und effektiveren Einsatz der vorhandenen Bildungsressourcen (vgl. RAUSCHENBACH/SACHSE/OLK 1995) – den aktuell dominanten Marktmechanismen in Gestalt der Privatisierung von Aufgaben oder Kostensenkung durch Selbstbeteiligung zu unterwerfen. Aufgabe staatlicher Bildungs- und Sozialpolitik muß es vielmehr sein, trotz aller Haushaltsengpässe und Zwänge zum Umbau des Sozialstaates eine öffentlich finanzierte pädagogische und soziale Infrastruktur zu sichern, die vor allem jenen Kindern Bildungschancen in schulischen und außerschulischen Lernzusammenhängen eröffnet, die nicht auf der Seite der Modernisierungsgewinner stehen.

## *Literatur*

- BAACKE, D./SANDER, U./VOLLBRECHT, R.: Kinder und Werbung. Stuttgart u.a. 1993.  
 BATHEKE, G.W.: Soziale Reproduktion und Sozialisation von Hochschulstudenten in der DDR.  
 In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1. Beiheft) 1990, S. 114–128.  
 BERTRAM, H./NAUK, B. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Opladen 1995.

- BOIS-REYMOND, M. DU/BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H.: Die moderne Familie als Verhandlungshaus. Zum Wandel des Generationenverhältnisses im interkulturellen Vergleich. In: *neue praxis* 23 (1993), 1/2, S. 32–42.
- BOIS-REYMOND, M. DU/BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H. u.a.: *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen 1994.
- BOIS-REYMOND, M. DU/BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H.: Modernisierungstendenzen im heutigen Kinderleben. In: M. DU BOIS-REYMOND/P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER u.a.: *Kinderleben*. Opladen 1994, S. 273–282.
- BERG, CH.: Aufwachsen in der Stadtkultur. In: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen*. Greven 1995, S. 69–133.
- BRAKE, A./BÜCHNER, P.: Kindsein in Ost- und Westdeutschland. In: BÜCHNER/FUHS/KRÜGER 1996, S. 43–66.
- BÜCHNER, P.: Aufwachsen in den 80er Jahren. In: P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER/L. CHISHOLM (Hrsg.): *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich*. Opladen 1990, S. 79–93.
- BÜCHNER, P./FUHS, B.: Der Lebensort Familie. In: BÜCHNER/FUHS/KRÜGER 1996, S. 159–200.
- BÜCHNER, P./FUHS, B./KRÜGER, H.-H.: Kinderalltag und Kinderfreizeit in Ost- und Westdeutschland. In: *deutsche jugend* 41 (1993), S. 31–41.
- BÜCHNER, P./FUHS, B./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): *Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland*. Opladen 1996.
- BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H.: Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. In: BÜCHNER/FUHS/KRÜGER 1996, S. 201–224.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: *Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft*. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- CHARLTON, M./NEUMANN-BRAUN, K.: *Medienkindheit – Medienjugend*. München 1992.
- CHISHOLM, L./BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H. u.a. (Hrsg.): *Growing up in Europe*. Berlin/New York 1995.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): *Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer Studie zur mittleren Kindheit*. Weinheim/München 1992.
- ERIKSON, E.H.: *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a.M. 1973.
- FÖLLING-ALBERS, M./HOPF, A.: *Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind*. Opladen 1995.
- FUHS, B.: Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. In: BÜCHNER/FUHS/KRÜGER 1996, S. 129–158.
- GALUSKE, M./RAUSCHENBACH, TH.: *Jugendhilfe Ost*. Weinheim/München 1994.
- GLOGAUER, W.: *Die neuen Medien verändern die Kindheit*. Weinheim 1995.
- HANESCH, W. u.a.: *Armut in Deutschland*. Reinbek 1994.
- HURRELMANN, K./HOLLER, B./NORDLOHNE, E.: Die psychosozialen „Kosten“ verunsicherter Staterwartungen im Jugendalter. In: *ZfPäd.* 34 (1988), 1, S. 25–44.
- JAKOB, J.: *Kinder in der Stadt*. Pfaffenweiler 1987.
- KABAT VEL JOB, O.: Zum Wandel familialer Lebensformen in Ostdeutschland. In: P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): *Aufwachsen hüben und drüben*. Opladen 1991, S. 59–68.
- KARIG, U.: Freizeit zwischen Lust und Frust oder Jugend auf dem Markt der Möglichkeiten. In: W. BIEN/U. KARIG/R. KUHNKE u.a.: *Cool bleiben – erwachsen werden im Osten*. München 1994, S. 137–164.
- KIRCHHÖFER, D.: Die kindliche Normalbiographie in der DDR. In: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): *Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland*. München 1993, S. 284–296.
- KRAPPMANN, L./OSWALD, H.: *Alltag der Schulkinder*. Weinheim/München 1995.
- KLEMM, K.: Bildungsexpansion und kein Ende? In: W. HELSPER/H.-H. KRÜGER/H. WENZEL (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch*. Bd. 1. Weinheim 1996, S. 427–442.



- KÖTTERS, C./KRÜGER, H.-H./BRAKE, A.: Wege aus der Kindheit. In: BÜCHNER/FUHS/KRÜGER 1996, S. 99–128.
- KRÜGER, H.-H.: Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. In: BÜCHNER/FUHS/KRÜGER 1996, S. 225–236.
- KRÜGER, H.-H./ECARIUS, J./GRUNERT, C.: Kinderbiographien: Verselbständigungsschritte und Lebensentwürfe. In: M. DU BOIS-REYMOND/P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER u.a.: Kinderleben. Opladen 1994, S. 221–272.
- KRÜGER, H.-H./KÖTTERS, C.: Aufwachsen in den neuen Bundesländern. In: M. LÖW/D. MEISTER/U. SANDER (Hrsg.): Pädagogik im Umbruch. Opladen 1995, S. 157–170.
- KRÜGER, H.-H./LERSCH, R.: Lernen und Erfahrung. 2. Aufl., Opladen 1993.
- KÜHNEL, W.: Scheinbar konfliktfrei aneinander vorbei. Eine Retrospektive auf die Generationenbeziehungen in der DDR in den 80er Jahren. In: Prokla (1990), S. 28–39.
- LUKESCH, H.: Mediennutzung und Mediennutzen bei Kindern. In: M. MARKEFKA/B. NAUK (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Kriftel/Berlin 1993, S. 481–490.
- MELZER, W.: Zum Wandel familialer Lebensformen in Westdeutschland. In: P. BÜCHNER/H.-H. Krüger (Hrsg.): Aufwachsen hüben und drüben. Opladen 1991, S. 69–88.
- NAUK, B.: Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung. In: B. NAUK/H. BERTRAM (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Opladen 1995, S. 11–90.
- NEUBAUER, G./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Individualisation in Childhood and Adolescence. Berlin/New York 1995.
- OTTO, H.U. (Hrsg.): Jugend und Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Opladen 1996.
- PROJEKT BILDUNGSMORATORIUM: Kindersurvey 1993. Nr. 7. Siegen 1994.
- QVORTRUP, J.: Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In: L. CHISHOLM/P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER u.a. (Hrsg.): Growing up in Europe. Berlin/New York 1995, S. 7–20.
- RABE-KLEBERG, U.: Öffentliche Kindererziehung: Kinderkrippe, Kindergarten, Hort. In: H.-H. KRÜGER/TH. RAUSCHENBACH (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 89–106.
- RAUSCHENBACH, T./SACHSE, CH./OLK, T. (Hrsg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Frankfurt a.M. 1995.
- RAUSCHENBACH, TH./SCHILLING, M.: Jugendhilfe. In: W. BÖTTCHER/K. KLEMM (Hrsg.): Bildung in Zahlen. Weinheim/München 1995, S. 157–184.
- SCHULZE, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt a.M./New York 1993.
- SPIEGEL special Nr. 9: Kinder, Kinder. Erziehung in der Krise. 1995.
- STRUCK, P.: Schulreport. Reinbek 1995.
- WILK, L./BRACHER, J. (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Opladen 1994.
- WEISSHAUPT, H./ZEDLER, P.: Aspekte der Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: ROLFF, H.G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 8, Weinheim/München 1994, S. 395–429.
- ZEIHER, H./ZEIHER, H.: Orte und Zeiten der Kinder. Weinheim/München 1994.
- ZINNECKER, J.: Kindheitsort Schule – Kindheitsort Straße. In: G. REISS (Hrsg.): Schule und Stadt. Weinheim/München 1995 (a), S. 47–68.
- ZINNECKER, J.: The Cultural Modernisation of Childhood. In: L. CHISHOLM/P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER u.a. (Hrsg.): Growing up in Europe. Berlin 1995 (b), S. 85–94.
- ZINNECKER, J./SILBEREISEN, R.K.: Kindheit in Deutschland. Weinheim/München 1996.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, Haus 3, 06099 Halle

# Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch-vergleichender Sicht – Gegner, Konkurrenten, Partner?

## *Weltweite Tendenzen marktorientierter Bildungsreformen*

Internationale Bildungsvergleiche lenken unsere Blicke auf weltweite Tendenzen, die Ansätze zu marktorientierten Bildungsreformen erkennen lassen. Diese Wahrnehmung wird dadurch bestätigt, daß diese in der Praxis von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen zu beobachtenden Ansätze durch empirische Untersuchungen und, noch mehr, durch theoretische Überlegungen verstärkt werden, in denen sich Bildungsökonominnen und Bildungssoziologinnen zugunsten einer Marktsteuerung im gesamten Bildungswesen ausgesprochen haben. Beispiel für diese Denkrichtung ist die Studie von CHUBB und MOE, die 1990 unter dem Titel *Politics, markets and America's schools* erschienen ist (CHUBB/MOE 1990). Sie sei bereits zu Beginn meiner Ausführungen genannt, weil sie seither immer wieder in der internationalen Literatur zitiert und kommentiert worden ist; in Deutschland hat vor allem WEISS die Aufmerksamkeit auf diese Studie gelenkt, die „den Anspruch erhebt, den empirischen Nachweis für die Überlegenheit eines marktgesteuerten Schulwesens liefern zu können“ (WEISS 1993, S. 72).

Neben der Diskussion, die zum Verhältnis von Staat und Markt im Bildungswesen geführt wird, sind im vergangenen Jahrzehnt zahlreiche Schriften, vor allem in Form von Aufsätzen, sowohl in theoretisch als auch in praktisch orientierten Zeitschriften veröffentlicht worden, in denen dieses Kernthema den Rahmen für spezielle Stellungnahmen und Untersuchungen zu konkreten Bildungsreformen bildet. Aus der mittlerweile nicht mehr zu übersehenden Fülle der Veröffentlichungen lassen sich folgende Schwerpunkte – unterhalb des Kernthemas – herausdestillieren:

- die freie Schulwahl durch Eltern und Schüler anstelle der weithin praktizierten Schulzuweisung durch Behörden (im weitesten Sinn dieses Wortes), beispielsweise durch örtliche oder soziale Restriktionen;
- die Förderung privater Bildungseinrichtungen, welche gegenüber öffentlichen Schulen Ansprüchen größerer Effektivität und Effizienz entsprechen sollen;

- der Rückzug des Staates aus seiner dominierenden, wenn nicht sogar monopolartigen Steuerungsfunktion.

Sowohl in den grundsätzlichen Diskussionen über das Kernthema als auch in den empirisch untermauerten oder auch nur diskursiv vorgetragenen Argumentationen zu den einzelnen Themen geht es immer wieder um einen *Paradigmenwandel* im Hinblick auf die Funktionsbestimmung von *Schule* und *Bildung*, nämlich hinweg von der durch kollektive Bedürfnisse bedingten Steuerung, deren Träger und Sachwalter der *Staat* ist, zu einer Steuerung, die sich durch individuelle Bedürfnisse legitimiert und deren Befürworter die Auffassung vertreten, daß hierfür eine Orientierung an *marktwirtschaftlichen* Prinzipien als der sinnvollste Weg erscheint. Die Wurzeln dieses Paradigmenwandels liegen in unterschiedlicher Prioritätensetzung hinsichtlich des Standortes des Menschen im Gesellschaftssystem und in dessen Subsystemen und der damit verbundenen Werte. Der Mensch wird primär als *homo oeconomicus* gesehen, zu dessen Entwicklung ein Bildungswesen beitragen soll, das auf die Förderung meßbarer und in der beruflichen Praxis umsetzbarer Leistungen sowie, in bezug auf seine Finanzierung, auf ökonomische Effizienz ausgerichtet ist.

Berichte über marktorientierte Reformen oder, besser gesagt, Projekte und Vorschläge zu solchen erreichen uns aus allen Kontinenten. Dabei fällt auf, daß solche Gedanken und Wünsche gegenwärtig in besonders auffälliger Weise in Ländern artikuliert werden, deren Bildungssysteme vor noch nicht langer Zeit durch staatlich monopolisierte und planwirtschaftlich dirigierte Mechanismen gesteuert wurden. So ist aus den postkommunistischen Staaten Ost- und Mitteleuropas der Ruf nach marktorientierten Reformen zu vernehmen. Ihre Verfechter sehen sie dort vielfach als Heilmittel, das geeignet sei, die durch den Zusammenbruch der Planwirtschaften obsolet und dysfunktional gewordenen Bildungseinrichtungen zu „modernisieren“ und den Bedürfnissen der Marktwirtschaft anzupassen.

Weitere Indizien dieser Strömung sind Maßnahmen zur Deregulierung der Verwaltungsstrukturen sowie die Privatisierung von Bildungsangeboten in Form selbständiger Privatschulen außerhalb des öffentlichen Bildungssystems, in beachtlicher Zahl aber auch innerhalb öffentlicher Bildungseinrichtungen. Beispielsweise ist aus Rußland, aber auch aus Polen die Praxis bekannt, daß Universitäten innerhalb ihrer Mauern Ausbildungsgänge für Studierende anbieten, die aufgrund der erlassenen Selektionsbestimmungen keine Zulassung zum regulären Studium erhalten haben und statt dessen Kurse belegen können, zu deren Besuch Gebühren, teilweise in erheblicher Höhe, verlangt werden. Die Konzipierung und Planung dieser *privaten* Ausbildungsgänge *intra muros* obliegen denselben Professoren und Dozenten, die in ihrem *Hauptberuf* im öffentlichen Sektor ihrer Bildungseinrichtungen tätig sind. Die aus den Gebühren kommenden Einnahmen helfen den Universitäten, ihre häufig desolaten Infra-

strukturen zu verbessern und zugleich ihren Lehrenden Gehaltsaufbesserungen zu ermöglichen, welche die regulären und überdies oftmals unregelmäßig gezahlten Gehälter um ein Mehrfaches übersteigen.

Marktorientierte Bildungsaktivitäten spielen auch in der Volksrepublik China eine wachsende Rolle; sie spiegeln die zunehmende Bedeutung wider, die dem *Markt* in der Wirtschaftsentwicklung zuerkannt wird, und werden von den verantwortlichen Leitern der Nationalen Bildungskommission offensichtlich nicht als im Widerspruch zu der ideologischen Steuerung und Kontrolle der Bildungsinhalte stehend angesehen. Auch in China erscheint die Marktorientierung in doppelter Form: zum einen in der Gründung privater Schulen und Universitäten, vielfach durch Zuwendungen aus Hongkong und von im Ausland lebenden Chinesen; zum anderen in der Förderung des „Marktes“ im staatlichen Schulwesen, vor allem im berufsbildenden Sektor, in dem die Auszubildenden gewinnbringende Produkte herstellen. Darüber hinaus aber ergreifen auch allgemeinbildende Schulen, Universitäten und Forschungsinstitute, wo immer die infrastrukturellen Bedingungen dies zulassen, die Möglichkeiten zu zusätzlichen Einnahmen auf dem „freien Markt“: durch die Vermietung von Räumen, die Unterhaltung oder Verpachtung von Restaurants oder die Einrichtung von Taxidiensten.

Während diese „marktwirtschaftlichen“ Aktivitäten mit einer marktorientierten Steuerung im *strengen* Sinne kaum etwas zu tun haben und primär eher dem Aspekt der spontanen Kompensierung unzureichender staatlicher Leistungen zuzuordnen sind, gilt in „westlichen“ Gesellschaften zunehmende Aufmerksamkeit dem *geplanten* Einbau marktorientierter Steuerungen in das Bildungssystem, so paradox der Terminus *geplant* in diesem Zusammenhang erscheinen mag. Für Japan gilt dies insbesondere für den Universitätsbereich, in dem private Einrichtungen seit der „Modernisierung“ vor 100 Jahren weit an erster Stelle vor den „nationalen“ (einstmals „kaiserlichen“) Universitäten stehen; 1990 mit 72% (VON KOPP 1993, S. 130). Weitere Beispiele für den „marktorientierten Weg“ sind Australien und Neuseeland. Auch in Westeuropa hat, wie das Beispiel Deutschland zeigt, das Interesse an marktorientierten Bildungsreformen zugenommen, wofür der 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ein deutliches Indiz ist. In diesem Zusammenhang sei BOYDs Bemerkung zitiert, daß das Konzept „inzwischen sogar in so unwahrscheinlichen Gegenden wie Schweden auftaucht (seit langem eine Bastion der Idee des Wohlfahrtsstaates)“ (BOYD 1993, S. 55f.). Im kontinentalen Westeuropa ist das Interesse an marktorientierten Strategien freilich eher gedämpft und zurückhaltend. Dies ist auf das lange und, im ganzen gesehen, wirksame Engagement des modernen Staates im Bildungswesen zurückzuführen, worauf ich später zurückkommen werde.

Die Wortführer marktorientierter Bildungsreformen wie ebenso die meisten Initiatoren entsprechender bildungspolitischer Strategien und unmittelbar pra-

xisbezogener Aktivitäten finden sich in den Vereinigten Staaten und in Großbritannien, wobei BOYDS Aussage zuzustimmen ist, daß „das Marktmodell eigentlich in den USA beheimatet“ ist (ebd.). BOYD hat die Gemeinsamkeiten der jüngsten Entwicklungen in beiden Bildungssystemen vergleichend analysiert, zugleich aber auch auf die Unterschiede aufmerksam gemacht. Seine Analyse der Gemeinsamkeiten bezieht sich auf die politischen Rahmenbedingungen während der 80er Jahre.

In den USA wurden unter den Präsidentschaften von RONALD REAGAN und GEORGE BUSH die freie Schulwahl und der Bau von privaten, gewinnorientierten Schulen propagiert. Die öffentliche Unterstützung in der Politik ist vor allem durch den vom damaligen Secretary of Education, LAMAR ALEXANDER, im April 1991 erstellten Bildungsplan dokumentiert worden; er wurde unter dem Titel *America 2000: The President's education strategy* veröffentlicht (THE WHITE HOUSE 1990; BEST 1993, S. 12f.). In Großbritannien ist die marktorientierte Bildungspolitik mit der Regierung MARGARET THATCHERS unmittelbar verknüpft, die sich in ihrer gesamten Politik von MILTON FRIEDMANS neoklassischer Wirtschaftstheorie motivieren ließ und sich unmittelbar als Premierministerin für die Durchsetzung ihrer bildungspolitischen Vorstellungen engagierte, wenn auch mit mehrmals wechselnden Bildungsministern.<sup>1</sup> Im Zentrum von MARGARET THATCHERS Bildungspolitik, die von ihrem Nachfolger, JOHN MAJOR, bislang im wesentlichen fortgesetzt worden ist, stand die Verabschiedung des Bildungsreformgesetzes im Jahre 1988, in dem der marktorientierte Wettstreit zwischen Schulen als wichtiges Desiderat hervorgehoben ist. Dazu zitiere ich einen Auszug aus dem TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT vom 25. Oktober 1991, der die Intentionen des Gesetzes treffend wiedergibt. Der Zweck der Reformen wird darin als Schaffung eines „konsumentengeleiteten Marktes“ beschrieben, „in dem die Schulen um Schüler dadurch werben, daß sie versuchen, die besten Güter und eine große Vielfalt an Wahl anzubieten. Unter diesem Marktmechanismus werden Schulen, welche scheitern, an die Wand gedrückt werden. Für die Schulen aber, welche bleiben, wird dieses neue System ihre Kraft mehrten und ihren Status erhöhen“ (TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT 1991, S. 11; THOMAS 1994, S. 41).

Die Zitierung der Beispiele sollte genügen, um die gegenwärtige Bildungsentwicklung auf dem „globalen Markt“ zu exemplifizieren. Sie scheinen einen „Aufbruch zu neuen Ufern“ anzuzeigen, doch haben Kritiker zu Recht darauf hingewiesen, daß die Umsetzung neoklassischer Markttheorien in Bildungspolitik und vor allem Bildungspraxis bereits in ihren konkreten Ansätzen substantiell relativiert ist. Diese Aussagen sind an folgenden Kriterien zu überprüfen:

1 Das Wort *Bildungsminister* wird an dieser Stelle nur gebraucht, um die Analogie zum politischen System in Deutschland herzustellen. In Großbritannien werden die Ministerien (Departments) von Secretaries of State geleitet.

- 1) Auch in den USA und in Großbritannien entsprechen die Entwicklungen im Bildungswesen während der vergangenen 15 Jahre nicht einmal marktwirtschaftlichen Konzeptionen, „in denen der Marktmechanismus das vorherrschende Ordnungsprinzip darstellt“ (HAFFNER 1971, S. 290), geschweige das ausschließliche. Die auch in den erwähnten beiden „Pionierstaaten“ marktgesteuerten Bildungsreformen gehorchen nach wie vor den Mechanismen staatlicher Steuerung, die keineswegs nur auf *Marktversagen* zurückzuführen sind, sondern darüber hinaus auch auf dem Grundsatz beruhen, daß Bildung und Erziehung zu den „Gemeinschaftsbedürfnissen“ zählen, welche in der Gesellschaft „durch individuelle Nachfrage nicht oder nur ungenügend wirksam werden und deshalb auf Märkten nicht gedeckt werden können“ (HAFFNER 1971, S. 291). So können die bisherigen Ergebnisse dieser „neuen Bildungspolitik“ bestenfalls in Beziehung zu *gemischten* Wirtschaftsformen gesetzt werden.
- 2) In allen Staaten, in denen freie Schulwahl und Wettbewerb der Schulen als zu erstrebende Strategien zugunsten von Qualitätssicherung und Effizienzsteigerung angesehen werden, vollziehen sich die entsprechenden Programme im wesentlichen innerhalb der staatlichen Finanzierung. Selbst die Programme des „Aussteigens“ (opting out) öffentlicher Schulen aus der Trägerschaft und Verwaltung durch die Local Education Authorities in England sowie die von GEORGE BUSH in der letzten Phase seiner Präsidentschaft vertretene freie Wahl zwischen öffentlichen und privaten Schulen beziehen bzw. bezogen sich auf Reformen „zugunsten eines marktgetriebenen Systems von staatlich unterstützten öffentlichen und privaten Schulen“ (BOYD 1993, S. 64). Von Marktmechanismen kann unter diesen Rahmenbedingungen nur für *den* Bereich gesprochen werden, in dem Schulen über zusätzliche Einkünfte verfügen, die ihnen eine im Vergleich zu den öffentlichen Schulen bessere Ausstattung und gegebenenfalls auch eine höhere Lehrerbesoldung ermöglichen. Bei einer Zuordnung von Schulen zur Kategorie einer *marktwirtschaftlichen* Orientierung muß auch berücksichtigt werden, daß Marktmechanismen nicht nur durch das Vorhandensein von Anbietern und Nachfragern bedingt sind, sondern auch durch die wirtschaftlichen Bedingungen des Kaufens und Verkaufens und insbesondere durch die Preise. Wenn aber der Staat selbst durch Belohnung von Leistungen (von Schülern und Schulabsolventen) eine Wettbewerbssituation herstellt, ist zu bezweifeln, ob man dann von „marktorientierter“ Steuerung sprechen kann.
- 3) Internationale Vergleichsstudien zeigen, daß marktorientierte Bildungsreformen und administrative Deregulierungen keineswegs ausschließen können, daß zur gleichen Zeit von staatlicher Bildungspolitik Eingriffe in das Bildungswesen vorgenommen werden, die dessen Strukturen und Inhalte betreffen. BOYD hat zu Recht darauf hingewiesen, daß man in Großbritannien dazu neige, „marktgerechte freie Auswahl im Bildungsbereich mit Privilegien

zu assoziieren; mit privaten, unabhängigen Schulen; mit der Tradition der selektiven Grammar Schools; sowie mit Abschaffung des Gesamtschulcharakters der staatlichen Sekundarschulen und einer Wiedereinführung selektiver Schulen“ (Boyd 1993, S. 58).

Schließlich ist in diesem Zusammenhang das *National Curriculum* zu erwähnen, das als Pendant zu den marktorientierten Abschnitten des Bildungsreformgesetzes vom Jahre 1988 politisch und ideologisch motivierte Intentionen markiert und, wie die bisherige Entwicklung gezeigt hat, der Regierung wesentliche, von früheren Regierungen nicht beanspruchte Möglichkeiten der Einflußnahme auf die Bildungsinhalte, beispielsweise im Fach Geschichte, gegeben hat (Thomas 1994, S. 41).

- 4) Das US-amerikanische Beispiel weist auf eine grundlegende Frage hin, die sich u.a. bei *externer* Einflußnahme auf Strukturen und Inhalte im Bildungswesen auswirkt. Es geht um die Verwendung des Begriffs „staatlich“ für den so bezeichneten Status des Bildungssystems. „Staatlich“ wird von mir in diesem Beitrag im weitesten Wortsinn gebraucht und bezieht sich keineswegs nur auf zentrale *Steuerungsstrukturen*, sondern schließt auch föderative, regionale und lokale Mechanismen ein. Daß dabei von lokalen Steuerungen oft erheblichere Einwirkungen auf das Schulgeschehen ausgehen können als durch Eingriffe des „weiten Zaren“, wäre an vielen Fällen zu demonstrieren. Gegenüber der Verwendung des Begriffs „staatlich“ für den Status des Bildungssystems in seiner Gesamtheit und seine Steuerungsmechanismen kennzeichne ich den Status *einzelner* Schulen als „öffentlich“, weil in diesen Begriff Einrichtungen auf den verschiedenen zentralen und lokalen Ebenen einzuschließen sind.

### *Historischer Rückblick*

Daß im Vergleich zur englischsprachigen Welt die Rezeption der Marktideologie im Bildungswesen des kontinentalen Europas offensichtlich bisher langsamer und, was die Einstellungen sowohl der für die Bildungspolitik Verantwortlichen als auch die öffentliche Meinung betrifft, zurückhaltender verlaufen ist, erklärt sich durch die Verankerung des staatlichen Monopols im Bildungswesen, das, von einigen Ausnahmen abgesehen, durch zentrale Regierungs- und Verwaltungsagenturen gesteuert und überwacht wird. Die föderalistische Struktur im Bildungswesen der deutschen Bundesstaaten bzw. Bundesländer, die mehr als 300 Jahre alt ist, kann unter diesem Aspekt nur als Sonderfall gelten, weil die einzelnen Bildungssysteme ihrerseits über zentrale Verwaltungsstrukturen verfügten.

Das Staatsmonopol im Bildungswesen kann als eine der wichtigsten Vorkehrungen des modernen Staates im kontinentalen Europa betrachtet werden.

Wenn heute die postkommunistischen Staaten Mittel- und Osteuropas stärker von britischen und vor allem amerikanischen Gedanken einer Marktorientierung des Bildungswesens beeinflusst werden als der Westen des Kontinents, so ist dies auf die Umbrüche seit Ende der 80er Jahre zurückzuführen; dieser Trend ist im wesentlichen durch die Abkehr von den vorausgegangenen *rigiden* Formen staatlicher und ideologischer Planung zu erklären.

Wenden wir uns nun dem kontinentalen Europa als Ganzem zu: Das 18. Jahrhundert begründete das moderne Bildungswesen als eine Begleiterscheinung des entstehenden modernen Staates in bezug auf Verwaltung, Rechtsprechung und Militärwesen. Ein sichtbares Ergebnis dieser Entwicklung war die Schulpflicht, die grundsätzlich *alle* Kinder und Jugendlichen innerhalb eines Staates erfaßte. Wir haben in diesem Rückblick zwei Hauptströmungen zu identifizieren, von denen die Entwicklungen in den übrigen Staaten Europas mehr oder weniger stark geprägt wurden. Sie werden durch zwei Varianten verkörpert, die sich in der Bildungsgeschichte wiederfinden. Die eine – „mitteleuropäische“ – Variante hat ihre Wurzeln im einstigen Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation. Die Vorläufer dieser Initiative waren im 17. Jahrhundert protestantische Fürsten; sie repräsentieren die gemeinsame Anstrengung von Protestantismus und entstehendem absolutistischen Staat. Fortgesetzt wurden diese Schulinitiativen im 18. Jahrhundert vor allem durch Preußen und das Habsburgerreich. Sichtbares Zeichen dieser Entwicklung, in der sich nunmehr Absolutismus, Merkantilismus und Aufklärung miteinander verbinden, sind die umfassenden Schulgesetze der preußischen Könige und der Kaiserin MARIA THERESIA.

Die zweite Variante ist mit der Geschichte der Französischen Revolution und NAPOLEONS I. verknüpft. Dem Gesetzentwurf, den ANTOINE DE CONDORCET 1792 der Nationalversammlung vorlegte, war zwar keine Zeit zur Umsetzung in die Schulwirklichkeit vergönnt, doch hat er die geistigen Grundlagen der französischen Schule bis heute mitgeprägt und mit dem in ihm enthaltenen Gesamtschulkonzept überdies in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Renaissance erlebt. Viel wirksamer jedoch erwies sich die Bildungspolitik NAPOLEONS I., insbesondere sein Dekret vom 17. März 1808, in dem er festlegte, daß das staatliche Bildungswesen der Universität unterstellt werde, die ihrerseits zwei Jahre zuvor als Kaiserliche Universität mit dem Staatsmonopol ausgestattet worden war. Ungeachtet der späteren gesetzlichen und administrativen Modifikationen hat NAPOLEONS Modell einer zentralistischen Organisation und Verwaltung das französische Bildungswesen bis zum heutigen Tage in seinen Grundzügen bestimmt.

Sowohl von der „mitteleuropäischen“ als auch von der „napoleonischen“ Variante sind wesentliche Impulse auf die Konstituierung und Entwicklung der Bildungssysteme in ganz Europa ausgegangen: von Preußen und der Habsburgermonarchie nach Nord- und Osteuropa, von Frankreich nach Italien und auf



die Pyrenäenhalbinsel. Die Entstehung eigenständiger *katholischer* Schulsektoren in Frankreich, Italien und Spanien haben an dem Staatsmonopol insofern nichts Grundsätzliches geändert, als nicht nur die Finanzierung weitgehend vom Staat besorgt wird, sondern auch die Regelungen betreffend Schulpflicht, Schulstrukturen, Bildungszeiten und Prüfungen von den zentralen Staatsorganen vorgenommen werden. Die Entwicklung der Schulpflicht und der Aufbau von Bildungssystemen, die im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert große Effektivität entfalteten, erklären, daß im kontinentalen Europa bis in die jüngste Zeit Bildungsreform und Bildungsexpansion mit dem modernen Staat identifiziert werden.

Die Entwicklung in der englischsprachigen Welt ist demgegenüber anders verlaufen. Hier entwickelten sich bereits vor der absolutistischen Initiative auf dem Kontinent Schulen in Gemeinschaften, deren politische Strukturen in *partizipativen* Prinzipien gründeten. Dies gilt beispielsweise für die Schulpolitik der Presbyterianer in Schottland, die auf die Grundlagen der Ideen des schottischen Reformators JOHN KNOX zurückgeht, sowie für die Gründung des Harvard College, des Vorläufers der Harvard University, im Jahre 1638 und von Schulen im Commonwealth (Staat) of Massachusetts. Der General Court dieses Gemeinwesens erließ 1642 ein Dekret, das man insofern als den Beginn einer Unterrichtspflicht, wenn auch nicht einer Schulpflicht ansehen kann. In ihm wurden nämlich die Gemeinden verpflichtet, Sorge dafür zu tragen, daß alle Kinder die Fähigkeit erlangen sollten, „zu lesen und die Prinzipien der Religion und der grundlegenden Gesetze dieses Landes zu verstehen“ (zit. nach MILLER 1965, S. 9). Dieses Dekret des General Court des Staates Massachusetts sollte man freilich nicht als zentralstaatliches Dekret im kontinentaleuropäischen Sinne verstehen, weil es sich, wie die Schulpolitik der Presbyterianer in Schottland, auf integrative, Staat und Kirche umfassende Vorstellungen stützte, die im nonkonformistischen Protestantismus verwurzelt waren.

Der Bezug auf diese Bildungsinitiativen ist im Rahmen unserer Betrachtungen insofern von Wichtigkeit, als er zugleich einen Schlüssel zur Entwicklung des Bildungswesens in England liefert, die bis zum Bildungsgesetz vom Jahre 1870 ohne direktes staatliches Engagement vor sich ging. Zu erwähnen ist für den Elementarschulsektor die im Jahre 1808 vollzogene Gründung der beiden rivalisierenden Schulgesellschaften, nämlich der von JOSEPH LANCASTER gegründeten British and Foreign School Society als der Organisation der nonkonformistischen Freikirchen und der National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church, welche ANDREW BELLS Initiative entsprang und die von der Staatskirche (Church of England), nicht aber von der britischen Regierung unterhaltenen Schulen leitete (CURTIS 1963, S. 208). Das Bildungsgesetz vom Jahre 1870 ist nicht nur wegen des ein Jahrzehnt zuvor eingeleiteten, vergleichsweise späten Eingreifens des Staates in das Bildungswesen historisch bedeutungsvoll, sondern auch wegen der Begründung,

die ihm von seinem Initiator, dem Unterstaatssekretär W.E. FORSTER, gegeben wurde.

FORSTER bekannte sich nämlich zu der Formel „*fill the gaps*“ (Lücken füllen), womit er sich für den bis in das frühe 20. Jahrhundert gültigen Grundsatz aussprach, daß der Staat nur dann als Gründer von Schulen in Erscheinung treten solle, wenn die nichtstaatliche Öffentlichkeit (dies bedeutete damals insbesondere die Kirchen) dazu nicht in der Lage sei. Beispielhaft für diese Einstellung, mit der selbst der „Reformer“ FORSTER in der Tradition steht, ist die Rede, in der er u.a. folgendes ausführte: „Das erste Problem lautet: wie können wir das Land mit guten Schulen versorgen? Nun, bei der Lösung des Problems müssen wir gewiß den Bedingungen treu bleiben, die, wie ich glaube, die ehrenwerten Mitglieder auf beiden Seiten des Hauses, nämlich Konservative und Liberale, anerkennen werden. Vor allem dürfen wir nicht die Pflicht der Eltern vergessen. Ferner dürfen wir nicht unsere Pflicht gegenüber unseren Wahlbezirken und unseren Steuerzahlern vergessen ... Und drittens müssen wir bedacht sein, beim Aufbau nicht zu zerstören – nicht das bestehende System zu zerstören, während wir ein neues einführen. Mit der Lösung dieses Problems muß, im Hinblick auf die Erreichung unseres Ziels, die kleinstmögliche Ausgabe öffentlicher Gelder verbunden sein, das äußerste Bemühen, bestehende und wirksame Schulen nicht zu verletzen, sowie der sorgfältige Verzicht darauf, die Eltern zu ermuntern, ihre Kinder zu vernachlässigen (d.h. also, die Obhut anderen aufzulasten) ... Unser Ziel ist die Ergänzung des gegenwärtigen freiwilligen Systems, Lücken zu füllen, öffentliches Geld zu sparen, wo immer dies geschehen kann, möglichst die Unterstützung der Eltern zu gewinnen und, soweit wie möglich, die Mitarbeit und Hilfe der wohlthätigen Menschen zu begrüßen, die ihren Nachbarn helfen wollen“ (CURTIS 1963, S. 275f.).

Das Bildungswesen in Großbritannien hat dann zwischen 1870 und 1980 zwar eine wachsende Einflußnahme des Staates erfahren, doch überließ die Regierung ihre Kompetenzen weitestgehend den Local Educational Authorities und beschränkte sich auf die Ausführung der vom Parlament verabschiedeten Rahmengesetze. Die Bildungspolitik von MARGARET THATCHER und JOHN MAJOR knüpft dagegen hinsichtlich der Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens, jedenfalls grundsätzlich und tendenziell, an die einstige Politik der „Lückenfüllung“ an, und wiederbelebt worden ist die Berufung auf die Belange des Steuerzahlers und des Staatshaushalts. Eine analoge Interpretation erlaubt das Gegenstück des Bildungsreformgesetzes, das National Curriculum, das auf die staatliche Kontrolle des Curriculums in den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts zurückverweist (LAWTON 1988, S. 21). In den Vereinigten Staaten lassen in jüngster Zeit die Bestrebungen der National Standards Movement vergleichbare Ansätze zu einer Vereinheitlichung des Curriculums – in einem ansonsten marktorientierten Bildungswesen – erkennen (STRUGGLING FOR STANDARDS 1995).

## *Markt, Staat und Öffentlichkeit im Spiegel ordnungspolitischer Aussagen*

Der Einblick in die britische Schulgeschichte im 19. Jahrhundert läßt zwei wichtige Probleme sichtbar werden, die für die gegenwärtigen Auseinandersetzungen über das Verhältnis von Staat und Markt im Bildungswesen von höchster Relevanz sind. Zum einen kann FORSTERS Hinweis auf die Berücksichtigung des Steuerzahlers und die Sparsamkeit in der Ausgabe öffentlicher Gelder als Plädoyer für eine marktorientierte Bildungspolitik gedeutet werden. Die Grenzen einer solchen Deutung sind freilich dadurch gegeben, daß in seinem Kommentar nicht ein Bildungswesen zur Diskussion steht, dessen Entscheidungen von *selbständigen Konsumenten* getroffen und koordiniert werden, sondern von Institutionen, deren Legitimität metapolitisch und metaökonomisch begründet und der des modernen Staates historisch vorgeordnet ist. Als solche repräsentieren diese Gemeinschaften im modernen Staat – heute allerdings in Konkurrenz mit nichtreligiösen Gemeinschaften – Ansprüche einer *Öffentlichkeit*, deren Existenz und Status weder *vom Staat noch vom Markt* abzuleiten sind oder zumindest mit keinem von beiden *kongruieren*. Diese Feststellung führt uns im folgenden Exkurs zu den ordnungspolitischen Aussagen dreier prominenter Denker, die sowohl in der Nationalökonomie als auch in der Philosophie angesiedelt sind, nämlich ADAM SMITH, JOHN STUART MILL und MILTON FRIEDMAN.

Ich beziehe mich in diesem Exkurs hauptsächlich auf OSTERWALDERS gedankenreiche, anregende und gründliche Studie (1993), in der er sich mit dem ordnungspolitischen Konzept der klassischen und neoklassischen Nationalökonomie in ihrem Bezug zu Unterricht und Schule auseinandersetzt. Zuvor sei an den zu Beginn seiner Abhandlung gegebenen Hinweis auf das Eintreten des *schweizerischen Liberalismus* zu Beginn des 19. Jahrhunderts für ein staatlich-öffentliches Schulsystem erinnert. Ich erwähne ihn an dieser Stelle deswegen, weil er zugleich die bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts reichende Politik des *deutschen* und, um ein weiteres Beispiel zu nennen, des *italienischen Liberalismus* impliziert. In dieser liberalen Konzeption verband sich das grundsätzliche Monopol des Marktes im Wirtschaftssystem durchaus mit dem Gestaltungsanspruch des Staates im Bildungswesen, weil das liberale Bürgertum die Einschränkung der geistigen Freiheit weniger von der politischen Macht des *konstitutionellen* Staates als von den Ansprüchen der „älteren“, nämlich *kirchlichen* Monopolträger befürchtete. In Europa ist diese Konstellation mittlerweile obsolet geworden, wodurch jüngste neoliberale Thesen zum Abbau des Staatsmonopols auch in Deutschland verständlich werden.

Den Hinweis auf den „Fall“ des schweizerischen Liberalismus hat OSTERWALDER als unmittelbaren Einstieg in sein Hauptthema gewählt. Kern seiner Analyse ist das Verhältnis des „Regelsystems Macht“, das durch den Staat repräsentiert wird (nachdem sich Staat und Kirche weitgehend arrangiert haben), zum „Regelsystem Markt“. Zunächst befaßt er sich mit ADAM SMITH's grundlegen-

den Gedanken zum Verhältnis von Markt und Staat im Bildungswesen. SMITH habe eine Überlegenheit der Marktregulierung gegenüber der staatlichen Steuerung konstatiert, sei dann aber zu dem Urteil gelangt, daß dem Staat die Aufgabe zukomme, „die Versorgung des Volkes mit Erziehungsbestandteilen zu übernehmen, weil gerade der Markt diese Versorgung nicht nötig macht“ (OSTERWALDER 1993, S. 89). Zur Erläuterung gebe ich Osterwalders Zitat aus ADAM SMITH' Hauptwerk *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of the Nations* (1776) wieder: „Selbst wenn der Staat gar keine Vorteile von dem Unterrichte der niederen Volksklassen hätte, verdiente es doch seine größte Aufmerksamkeit, daß sie nicht ganz ohne Unterricht blieben. Aber der Staat zieht in der Tat keinen kleinen Nutzen davon ... Je unterrichteter sie sind, desto weniger sind sie den Verführungen der Schwärmerei und des Aberglaubens preisgegeben ... Überdies betragen sich unterrichtete und verständige Leute immer anständiger und ordentlicher als unwissendes und dummes Volk“ (SMITH Bd.2, 1924, S.385). ADAM SMITH geht es demnach darum, daß der Staat Aufgaben übernehmen muß, die sowohl in seinem eigenen Interesse als auch in dem seiner Bürger liegen – Aufgaben nämlich, die mit marktorientierten Strategien nicht zu leisten sind. Wir stoßen hier auf die Argumentation des *Marktversagens*, die sich seit ADAM SMITH in der gesamten Literatur der klassischen und neoklassischen Nationalökonomie auffinden läßt und erklärt, daß auch die gegenwärtigen neoklassischen Verfechter einer marktorientierten Bildungspolitik den Staat aus seinen Verpflichtungen für das Bildungswesen nicht *entlassen* wollen.

Im Fortgang seiner Überlegungen gelangt ADAM SMITH aber auf eine höhere Argumentationsstufe, von der her er sich mit der Bedeutung von Unterricht und Schule für die Gewährleistung und Fortentwicklung der gesellschaftlichen Moral auseinandersetzt. Dazu die schlüssige Interpretation OSTERWALDERS: „Entscheidend für diese gesellschaftliche Moral ist, daß sie im gesellschaftlichen Umgang, jenseits von Interesse und Nutzen, d.h. im Bereich von Rationalität und dementsprechend von Universalität, zustande kommt, sich selbst durch Distanzierung konstituiert ... Gesellschaftliches Leben wird damit weder durch den Leviathan Staat noch durch den Markt allein bestimmt, sondern durch den rationalen Verkehr der Menschen untereinander als ‚impartial spectators‘. Damit wird nichts anderes angesprochen als die Öffentlichkeit der ‚civil society‘ und deren Funktionieren nach den Kriterien der Rationalität, nach dem Code von wahr/falsch und richtig/falsch. Moral und Wissenschaft oder Kultur und Wissen fallen im Bereich der Öffentlichkeit in eins zusammen“ (Osterwalder 1993, S. 95). OSTERWALDER hat somit in seiner Analyse ADAM SMITH als einen liberalen Philosophen und Ökonomen identifiziert, dessen Reflexionen über Bildung und Schule nicht im engen Schema der Polarität von Staat und Markt gesehen werden dürfen. Auch wenn SMITH neben den beiden Regelsystemen *Staat/Macht* und *Markt/Preis* nicht das *institutionelle Modell* für einen „unparteiischen Beobachter“ in der Öffentlichkeit entwickelt habe, erweise sich sein

Ansatz nicht nur als gedanklich relevant, sondern auch als politisch aktuell. OSTERWALDER trifft sich in dieser Interpretation mit Gedanken, die DIECKHEUER (1995) anlässlich der Rektoratsübergabe an der Universität Münster am 5. Oktober 1994 äußerte. Dieser sieht wohl positive Elemente in der jüngsten marktorientierten Bildungsdiskussion, betont aber ebenso die Notwendigkeit einer Verpflichtung des Staates für das Bildungswesen, nicht nur aufgrund bereits erwähnten *Marktversagens*, sondern auch wegen der Bedeutung der Bildung als eines öffentlichen Gutes; seine Gedanken expliziert er dabei an einer Gegenüberstellung von ADAM SMITH und WILHELM VON HUMBOLDT. Er weist darüber hinaus auch auf die „Funktion von Bildung als eines meritokratischen Gutes hin (dessen Nutzen von den Bürgern eines Gemeinwesens nicht oder nicht ausreichend erkannt wird und das deshalb im Interesse des allgemeinen Wohls vom Staat bereitgestellt werden sollte“ (ebd. 1995, S. 11).

OSTERWALDER, zu dem wir zurückkehren, verweist in *seiner* fortlaufenden Gedankenführung zunächst auf JOHN STUART MILL, der ADAM SMITH' Gedanken auf das Argument des Marktversagens als Legitimierung staatlicher Intervention reduziert und der Regierung nur die Organisation der Elementarschule zuerkennen will, während für alle weiteren Schulstufen der Staat nur mit der Festlegung der Standards betraut werden soll (OSTERWALDER 1993, S. 100).

In der Gegenwart hat MILTON FRIEDMAN, der wichtigste Vertreter der neoklassischen Ökonomie, die Kompetenz des Marktes für das Bildungswesen bekräftigt. Er knüpft an die erwähnten Aussagen von SMITH und MILL an, wobei er freilich über deren Begründungen zum Verhältnis Markt – Staat nicht hinausgeht. Staatsinterventionen in die Wirtschaft lehnt er nämlich nicht einfach ab, auch wenn er verlangt, daß rein ökonomische Kriterien herangezogen werden, wenn ein *Marktversagen* festgestellt werden sollte. Die Staatsintervention solle sich für das Bildungswesen darauf beschränken, daß an die direkten Nachfrager *Bildungsgutscheine* (vouchers) auszuteilen seien, die sie bei Anbietern, die ihren Wünschen entsprechen, frei einlösen könnten. Ferner nimmt FRIEDMAN eine kategoriale Trennung zwischen beruflicher und staatsbürgerlicher Bildung vor. Nur für letztere erkennt er dem Staat das Recht zu, Entscheidungen zu treffen, die nicht an marktkonforme Regelungen gebunden sind. Er begründet dies damit, daß die Gesellschaft als Ganzes aus staatsbürgerlicher Erziehung Nutzen ziehe: „Die Erziehung meines Kindes trägt auch zu deinem Wohlstand bei, indem es für eine stabile demokratische Gesellschaft sorgt. Es ist daher nicht sinnvoll, bestimmte Individuen (oder Familien), die von der Erziehung Vorteile hatten, herauszunehmen und sie für die Dienste, die sie in Anspruch genommen haben, zur Zahlung aufzufordern“ (FRIEDMAN 1971, S. 116; zit. nach OSTERWALDER 1993, S. 102). Von einem Regelsystem „Öffentlichkeit“ ist, wie bei MILL, auch bei FRIEDMAN nicht die Rede. Dies ist letztendlich dadurch zu erklären, daß für ihn „ökonomische Freiheit“ einen vorrangigen Wert besitzt. Er bekennt sich zwar gleichermaßen auch zu „humaner“ und zu „demokratischer Freiheit“, wie

ich seinen Ausführungen auf einem Vortrag in Hongkong im Dezember 1993 selbst entnehmen konnte; er äußerte aber in diesem Vortrag zugleich seine Überzeugung, daß *beide* nur auf der Grundlage ökonomischer Freiheit gedeihen könnten. In der darauffolgenden Diskussion knüpfte er daran das Argument, daß für ihn die in Hongkong erst in der Spätestphase der britischen Herrschaft eingeführten demokratischen Partizipationsformen unbedeutend seien gegenüber der dort hochentwickelten Freiheit marktwirtschaftlichen Handelns.

Ich breche hier meinen Exkurs ab und wende mich nunmehr den Folgerungen zu, welche aus den Aussagen der klassischen und neoklassischen Ökonomie für die Einschätzung der gegenwärtigen Beziehungen zwischen Staat und Markt im Bildungswesen zu ziehen sind.

### *Aspekte gegenwärtiger Bildungspolitik*

Bereits meine einführenden Betrachtungen dürften einen Einblick in die weltweiten Tendenzen gegeben haben, welche die Vertreter marktorientierter Bildungsreformen auf dem Vormarsch zeigen. Die positiven Auswirkungen dieser Tendenzen auf das Bildungswesen sollte auch derjenige, der ihnen skeptisch gegenübersteht, nicht negieren. Dies betrifft insbesondere den Umgang mit finanziellen und materiellen Ressourcen in Zeiten, in denen die Mittel der öffentlichen Haushalte trotz hoher Steuerlasten für die Bevölkerung knapper werden. Daß bei der Verwendung dieser Ressourcen an Schulen Maßstäbe angelegt werden, wie sie für Wirtschaftsbetriebe seit langem gelten, braucht auch bei Pädagogen keine Ängste auszulösen. Gutachten, wie sie beispielsweise mit dem KIENBAUM-Bericht in Nordrhein-Westfalen vorgelegt worden sind (KIENBAUM 1991), verdienen daher gebührende Beachtung bei Strategien, denen es um den Ressourcenbereich im Bildungswesen geht. Auch das Eindringen des Marktes in den Personalmarkt des Bildungswesens ist einer eingehenden Betrachtung wert.

Die historische Bedeutung des modernen Staates für den Aufbau und die Entwicklung von Schulen für alle heranwachsenden Bürger ist unbestritten. Dieser Würdigung ist freilich entgegenzuhalten, daß die Entwicklung des staatlichen Bildungswesens mit einem progressiven Wachstum der Bürokratie einhergegangen ist. Diese hat allenthalben das Schulwesen mit einem Netz von Vorschriften und Regelungen überzogen, die auch im demokratischen Staate die pädagogischen Möglichkeiten der Schule immer stärker eingeengt haben. Unter diesem Aspekt kommt den Diskussionen theoretischer und praxisbezogener Art über *Autonomie* im Schulwesen und ihrer Umsetzung in die Schulk Wirklichkeit sowie der *Förderung von Privatschulen* großes Gewicht zu. Auch der Beamtenstatus der Lehrer steht auf dem Prüfstand. Wie die Beobachtung

der internationalen Bildungslandschaft zeigt, sind jedoch gewichtige Bedenken gegen eine vorbehaltlose Betrachtungsweise in bezug auf die Verknüpfung dieser Plädoyers mit der „Marktfrage“ anzumelden.

Häufig wird unabsichtlich – indes häufig genug auch absichtlich – übersehen, daß *Autonomie* und *Privatschulwesen* nicht notwendigerweise mit *Marktsteuerung* kongruieren. Erfahrungen zeigen, daß Deregulierungsmaßnahmen, die zur Autonomie regionaler und lokaler Agenturen sowie einzelner Schulen führen, auch in einem staatlich gesteuerten und finanzierten Bildungswesen möglich sind, falls es gelingt, die entsprechenden legislativen und partizipativen Kontrollmechanismen zu effektivieren und vor allem auch Beratungsdienste in die Schulentwicklung einzubeziehen. Auch ist in diesem Zusammenhang an die erwähnte – volle oder zumindest weitgehende – staatliche Finanzierung von *Privatschulen* zu erinnern. Zu dieser Problematik ist sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die Bildungsökonomie um präzise Klärungen gebeten.

Es ist ferner erstaunlich, wie viele Vorschläge zu marktorientierten Bildungsreformen ohne die Berücksichtigung *soziokultureller* und *kulturpsychologischer* Faktoren vorgetragen werden. Einstellungen zu Schule, Bildung und Wissenschaft und zu deren Verhältnis zum Subsystem Wirtschaft unterliegen großen Varianzbreiten, welche durch historische Entwicklungen, die zur Entfaltung von *Mentalitäten* geführt haben, bedingt sind. Dazu folgendes Beispiel: In dem von der Weltbank veröffentlichten Bericht: *Russia: Education in the Transition* (vom Dezember 1995) werden zu Recht die „unpassenden Strukturen für eine Marktökonomie“ identifiziert (RUSSIA 1995, S. 5). In den Überlegungen zu kurz- und längerfristigen Reformstrategien wird daraufhin eine ganze Reihe von Vorschlägen unterbreitet, welche unter dem Aspekt der Marktorientierung der systemimmanenten Schlüssigkeit nicht entbehren. Demgegenüber überraschen die optimistischen Schlußfolgerungen, in denen unrealistische Erwartungen hinsichtlich einer Umsetzung der Strategien in einem Lande gezogen werden, in dessen gesamter Geschichte demokratische Traditionen und bürgerliche Mentalitäten nicht verankert sind.

Zweifel sind auch an der von MILTON FRIEDMAN vertretenen Trennung von staatsbürgerlicher und beruflicher Bildung angebracht. Sie richten sich nicht gegen die kategoriale Differenzierung der beiden Lernbereiche, die sowohl unter kulturellen als auch didaktischen Gesichtspunkten sinnvoll ist, wohl aber dagegen, daß er die Verantwortung für die beiden Bereiche in dezidiert Form auf Staat und Markt *verteilt*. Eine solche rigide Differenzierung widerspricht beispielsweise allen Vorstellungen von einer umfassenden, integrativen Menschenbildung, in die sowohl „allgemeine“, d.h. auch staatsbürgerliche als auch „berufliche“ Elemente eingeschlossen sind. Vor einer Überschätzung der positiven Auswirkungen einer Marktsteuerung im Bildungswesen ist um so mehr zu warnen, als in unserer Lebenswelt die einzelnen Bereiche menschlicher Tätigkeit und Verantwortlichkeit immer mehr ineinander verflochten werden, Beruf-

liches und Staatsbürgerliches ineinandergreifen und im Laufe des individuellen Lebens auch einander ablösen. Die immer wichtiger werdende Einbeziehung einer Vorbereitung heranwachsender Menschen auf die Verkräftung von zeitweiliger Arbeitslosigkeit in ihrem Bildungs- und Erziehungsprozeß ist in der neoklassischen Ökonomie überhaupt nicht bedacht, von den sozialpsychologischen Komponenten dieser Aufgabe ganz zu schweigen.

Schließlich richtet sich unser Blick auf das Eindringen von Marktmechanismen in neue Bereiche in der sich entwickelnden Informations- und Kommunikationsgesellschaft. Ich zitiere hierzu folgende Ausführungen eines australischen Bildungsforscherteams: „Märkte gründen nicht auf der Annahme der Fairneß oder Gleichheit. Während ihre Befürworter den Anspruch erheben, es gebe einen allgemeinen Nutzen von konkurrierendem Eigeninteresse, argumentieren sie auch, daß diejenigen, welche den Regeln gemäß spielen und im Spiel am besten sind, die größten Belohnungen verdienen. Letztendlich arbeiten Märkte gemäß der Logik des Profits nur in gewissen Interessengruppierungen, und sie lassen zu, daß die ‚Schwachen‘ an die Wand gedrückt werden. Sie arbeiten, um eine selbstsüchtige, individualistische Kultur zu produzieren, in welcher der wichtigste moralische Imperativ die Belohnung ist, nicht das gemeinschaftliche Wohl. Natürlich haben darauf kritische Politikanalytiker eine Zeitlang nachdrücklich hingewiesen. Nichtsdestoweniger wird diese Argumentation aufrechterhalten und unterstützt. Wir befürchten überdies, daß postmoderne Märkte im Bildungswesen neue Formen von Ungerechtigkeit, die sich wesentlich von den oben erwähnten unterscheiden, sowohl erzeugen als auch verbergen. Wir befürchten, daß manche dieser Ungerechtigkeiten sogar noch schwerer zu identifizieren sein werden, weil die globalen Märkte, welche sie erzeugen, außerhalb des Staates stehen und daher außerhalb der normalen Kanäle der Korrektur. In mancher Hinsicht haben wir es hier mit einem Teufel zu tun, den wir nicht kennen. Oder kennen wir ihn in einer anderen Form? Geben uns die Operationen der internationalen Geldmärkte einen Hinweis? Im postmodernen finanziellen ‚Dschungel‘ ist der Markt ein Räuber. Er sieht sich nach einer verwundbaren Währung um und schlägt sie gnadenlos wie eine Kobra“ (KENWAY u.a. 1993, S. 120).<sup>2</sup>

HINKSON, ebenfalls ein australischer Bildungsforscher, hat 1991 folgende Merkmale postmoderner Märkte identifiziert, nämlich

- a) rasche und weitreichende Transaktionen, welche durch Informationstechnologien ermittelt werden;
- b) Assimilation von früheren marktfreien Sphären des Lebens als Ergebnis der technologischen Intervention;
- c) die zentrale Position des Bildes, bewirkt durch die Massenmedien;

2 Zum letzten Satz vgl. den Artikel: Knightly and fay. The age, Sunday Extra, 18. January 1986, S. 3.



- d) eine dramatische Zunahme des Warenflusses im Bereich kultureller Produktionen und Eigenproduktionen (HINKSON 1991, S. 117).

Das Eindringen der durch die modernen Informationstechnologien und Kommunikationsstrukturen geförderten Postmodernität in das Bildungswesen ist insofern in unsere Betrachtungen als wesentlicher Gesichtspunkt mit einzubeziehen, als in diesem Prozeß und als Folge dieses Prozesses der einzelne Staat als Regelungsmechanismus zunehmend obsolet wird und, solange keine übernationalen Regelungsmechanismen bestimmt und mit Macht ausgestattet werden, dem Markt das Monopol der Steuerung überläßt.

### *Ausblick*

Am Ende unserer Betrachtungen gelangen wir zu der im Beitragstitel enthaltenen Frage: Sind Staat und Markt als Gegner, Konkurrenten oder Partner anzusehen? Die Antwort lautet generell in allen drei Fällen: ja – doch bedarf sie der folgenden Erläuterung.

*Gegner* sind sie, wenn sich ihre Vertreter als Inhaber von Monopolen begreifen, die ihre Kontrahenten aus der Steuerung des Bildungswesens ausschließen wollen.

*Partner* könnten sie zum Nutzen des Bildungswesens werden, wenn ihre Vertreter zur Zusammenarbeit bereit sind und ihre Eigenständigkeit und Eigenwertigkeit gegenseitig respektieren.

In jedem Fall treten beide, wie zumindest die Geschichte der vergangenen beiden Jahrhunderte gezeigt hat, einander als *Konkurrenten* gegenüber.

Eine solche Konkurrenz kann das Bildungswesen befruchten, freilich nur dann, wenn sich der Staat zu humanen und demokratischen Werten verpflichtet, den schützenden Rahmen für zivilgesellschaftliche Autonomien schafft und sich als offen gegenüber der Weltgesellschaft begreift. Das gleiche gilt aber auch für den Markt, der nicht aus seinen Bindungen an die Grundwerte der Menschenrechte und Demokratie entlassen werden darf. Sonst warten auf uns Entwicklungen, wie sie in den folgenden Gedanken anklingen, mit deren Äußerung wir noch einmal das schon zitierte australische Forscherteam zu Worte kommen lassen: „Bildung ist nicht ein Praxisfeld, das außerhalb seines Kontextes stünde. Sie hilft zu gestalten, wird durch jenen Kontext gestaltet und enthält somit Spuren des Alten und des Neuen sowie des Dazwischenliegenden. Dasselbe kann über Märkte im Bildungswesen gesagt werden. Auch sie sind ein Zeichen ihrer Zeiten ... Einige, entweder gänzlich oder partiell, sind ein Zeichen ‚neuer Zeiten‘,

postmoderner Zeiten – Zeiten, die uns noch nicht bekannt sind. Nichtsdestoweniger scheint es, daß wir uns ‚inmitten des Bauches dieses Monsters‘ befinden ...“ Auf diese eher resignativen Gedanken folgt jedoch eine Besinnung auf die tätige Auseinandersetzung mit der bedrohlichen Herausforderung; „Unser gegenwärtiges Problem besteht darin, gründlicher zu verstehen, was wir sind und womit wir konfrontiert werden. Indessen hoffen wir, auch fähig zu sein, über den radikalen Pessimismus hinauszugehen und uns im Gespräch anderen Dingen zuzuwenden, wie beispielsweise den Bildungsmöglichkeiten und gegenläufigen politischen Entwicklungen innerhalb der postmodernen Bildungsmärkte ...“ (KENWAY et al. 1993, S. 120).<sup>3</sup>

An dieser Stelle kommt am Ende die Öffentlichkeit oder die *Zivilgesellschaft*, von der ADAM SMITH bereits gesprochen hat, wieder in unsere Betrachtung. Sie ist keine Wunderwaffe und ist nicht voraussetzungslos. Sie beruht nämlich auf der Fähigkeit und Chance ihrer Bürger, sich in Freiheit zu entfalten und zugleich *zivilgesellschaftliche* Kooperationen einzugehen, die nur unter den Bedingungen eines demokratischen Staates und eines sich nicht als wertfrei verstehenden Marktes gedeihen können. So führt uns dieser Ausblick auf Gedanken zurück, die wir bei ADAM SMITH finden, wenn wir ihn nicht nur als Nationalökonom, sondern auch als Staats- und Moralphilosophen begreifen. Aber auch WILHELM VON HUMBOLDT erhält seinen Platz in diesen Überlegungen, weil seine Bildungsreform in übergreifende politische und gesellschaftliche Reformen eingebettet war, die „nicht zuletzt vom liberalen Gedankengut ADAM SMITH‘ beeinflusst“ waren (DIECKHEUER 1995, S. 2). Letztlich können Markt und Staat in Freiheit und Humanität nur dann gedeihen, wenn in ihren Regelungsmechanismen die Bildung als ein *öffentliches Gut* anerkannt ist und Pädagogen sie als solches zum Maßstab ihres Denkens und Handelns machen können – und dürfen.

## Literatur

- BEST, J.H.: Perspectives on deregulation of schooling in America. In: British Journal of Educational Studies 44 (1993), 2, S. 122–133.
- BOYD, W.L.: Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in Großbritannien und den Vereinigten Staaten. Wie erklären sich die Unterschiede? In: ZfPäd. 39 (1993), 1, S.53–69.
- CHUBB, J.E./MOE, T.M.: Politics, markets, and America's schools. Washington (D.C.) 1990.
- CURTIS, St.S.: History of Education in Great Britain. 5. Aufl., London 1963.
- DIECKHEUER, G.: Hochschulreform und Ökonomie – Abschied vom Leitbild der Humboldt-schen Universität? Vortrag anlässlich der Rektoratsübergabe am 5. Oktober 1994. Münster 1995.

3 Das Zitat in der Äußerung bezieht sich auf D. HARAWAY: The actors are Cyborg, nature is Coyote, and the geography is Elsewhere: Postscript to Cyborg's at large. In: A. ROSS/P. CONSTANCE: Technoculture. Minneapolis 1991.

- FRIEDMAN, M.: Kapitalismus und Freiheit. Stuttgart 1971.
- HAFFNER, F.: Markt. In: Sowjetsystem und Demokratische Gesellschaft. Eine vergleichende Enzyklopädie, Bd. IV. Freiburg/Basel/Wien 1971, S. 280–302.
- HINKSON, J.: Post-modernity and education. Victoria (Australia) 1991, S. 117.
- KENWAY, J./BIGUM, Ch./FITZCLARENCE, L.: Marketing education in the postmodern age. In: Journal of Education Policy 8 (1993), 2, S. 105–122.
- KOPP, B. VON: The Japanese university in a changing context: more market or more regulation. In: W. MITTER/U. SCHÄFER (Hrsg.): Bildung und Erziehung im Umbruch. Vorträge von Mitarbeitern des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung auf dem VIII. Weltkongreß für Vergleichende Erziehungswissenschaft, 8.–14. Juli 1992 in Prag. Frankfurt a.M. 1993, S. 127–143.
- LAWTON, D.: The Politics of the School Curriculum. London 1988.
- MILLER, V.: The public administration of American school systems. New York/London 1965.
- ORGANISATIONSUNTERSUCHUNG im Schulbereich. Gutachten der Kienbaum-Unternehmensberatung GmbH. Hauptband mit Kurzfassung und Anlagebänden 1 und 2. Frechen 1991.
- OSTERWALDER, F.: Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept der klassischen und neo-klassischen Ökonomik. In: ZfPäd. 39 (1993), 1, S. 85–108.
- RUSSIA: Education in the transition. Washington: The World Bank, BCA Country Department III, Human Resources Division. 1995.
- SMITH, A.: Der Reichtum der Nationen, hrsg. von H. Schmidt, 2 Bde. Leipzig 1924.
- STRUGGLING FOR STANDARDS. In: Education Week. Special Report, April 12, 1995.
- THE WHITE HOUSE, Office of the Press Secretary: America 2000: The President's education strategy. Washington (D.C.) 1991.
- THOMAS, H.: Markets, collectivities and management. In: Oxford Review of Education 20 (1994), 1, S. 41–56.
- TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT: Every day is market-day. In: Times Educational Supplement, 25 October 1991, S. 11.
- WEISS, M.: Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: ZfPäd. 39 (1993), 1, S. 71–84.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt a.M.

# Medien, Mobilität und Massenkultur

*Neue Märkte der Erlebnisindustrie oder verlorene Aufgabenfelder der Pädagogik*

*Der Lebemensch Rousseau: Auf der Suche nach dem wahren Glück*

*Leben heißt erleben.* Der Lebemensch JEAN-JACQUES ROUSSEAU hat den Erlebniskonsum zwischen Kneipe und Casino schon im 18. Jahrhundert selber vorgelebt und vorgedacht: „Nicht wer am ältesten wird, hat am längsten gelebt, sondern wer am stärksten erlebt hat. Mancher wird mit hundert Jahren begraben, der bei seiner Geburt gestorben war“ (ROUSSEAU 1762/1975, S. 16). *Von Kindheit an soll der Mensch sich ausleben.*

ROUSSEAU hatte selbst eine glückliche Kindheit erlebt. Um so widersprüchlicher muß sein eigenes Verhalten erscheinen, indem er ohne Gewissensbisse seine fünf Kinder im Pariser Findelhaus abgab, um sich in seiner Dachstube „vom Kinderlärm verschont“ ganz der „geistigen Ruhe“ widmen zu können, wie er 1751 in einem Brief an MADAME DE FRANCUEIL vermerkte: „Besser ist es, meine Kinder sind Waisen, als daß sie einen Schurken zum Vater haben ... Durch die grobe Erziehung, die man ihnen gibt, werden sie glücklicher als ihr Vater sein“ (ROUSSEAU 1751/1965, S. 27ff.).

Sein eigenes Leben und sein ganzes Denken, so gab schon RANG zu verstehen, kreiste um die „Frage nach dem rechten und dem falschen Erleben“ (RANG 1965, S. 96) – immer auf der Suche nach dem wahren Glück. Auch seine Pädagogik hat hierin ihr Zentrum und ihren Sinn. Die große pädagogische Bewegung von PESTALOZZI bis FRÖBEL ist von ihm beeinflusst und geprägt worden. Während aber beispielsweise PESTALOZZI der Frage nachging, wie der Arme – trotz oder gerade wegen seiner Armut – Mensch werden könne, begnügte sich ROUSSEAU in seinem „Émile“ mit der Feststellung: „Der Arme bedarf keiner Erziehung“, denn er werde von selbst ein Mensch. Wer aber im Wohlstand aufwachse, sei in seiner Entwicklung viel mehr gefährdet. Die „jeunesse dorée“, eine Art Erlebnisgeneration im Überfluß, werde ganz anderen Versuchungen und Gefährdungen ausgesetzt.

In krassem Widerspruch dazu steht das, was Leipzig und Halle, FRANCKE und ZINZENDORF, SCHLEIERMACHER und WICHERN symbolisieren: durchaus ein Spiegelbild der heutigen Zeit, in der sich gleichermaßen Wohlstand und Armut ausbreiten. Von der auf SPENER zurückgehenden Form der Privaterbauungsver-

sammlung beeinflusst, gründete AUGUST HERMANN FRANCKE in Leipzig eine Gesellschaft der Bibelfreunde, die regelmäßig zu gemeinsamen *Erbauungsstunden* zusammentraf. Auch in dem 1695 von ihm errichteten Waisenhaus in Glaucha und den nach ihm benannten Stiftungen in Halle wurde auf den Religionsunterricht, die *Betstunden und Recreationsübungen* besonderer Wert gelegt. Die Schüler sollten „fleißig zur Arbeit und Stille“ angehalten werden. „In den *Freistunden* außer der Schule“ hatten die Erzieher darauf zu achten, daß die Schüler „*nicht gar Müßiggang treiben oder lauter Allotria vornehmen*“. Jede Art individueller Beschäftigung war verboten; es gab keinen freien Sonntag und keine Ferien. *Kindliche Spiele wurden als Eitelkeit und Torheit ausgelegt*. „Fleiß und Liebe zur Arbeit“ fanden nur dort ihre Grenze, wo der „Mangel aller Muße und Erholung“ die Kinder „ermüdet, trüg und verdrossen“ machte.

1710 trat der gerade zehnjährige NICOLAUS LUDWIG VON ZINZENDORF in das Adelspädagogium der *Franckeschen* Stiftung in Halle ein und kam so mit dem Pietismus in Berührung. In der von ihm auf seinem Gut Berthelsdorf gegründeten Brüdergemeinde Herrnhut versammelte ZINZENDORF 1722 die böhmisch-mährischen Brüder um sich und entfaltete fortan im Rahmen der lutherischen Landeskirche eine starke Missions- und Erziehungstätigkeit. Ganz im Geiste FRANCKES hielt die Herrnhuter Brüdergemeinde „Erbauungsversammlungen“ ab, gab es „Gemeintage“, „Erbauungsstunden“, „Stundengebete“, „Liederpredigten“ und „Singstunden“. Nach dem Willen ZINZENDORFS wurden ebenso in dem Herrnhuter Waisenhaus „*freie Beschäftigung oder Nichtstun*“ *abgelehnt* und die arbeitsfreien Sonntage mit neun Stunden geistlichen Übungen und *Betstunden* ausgefüllt. Mit der Zeit trat ZINZENDORF allerdings auch dafür ein, daß die „Schärfte abgeschafft“ und eine „freiere Erziehung“ eingeführt wurde (vgl. RANFT 1958).

1783 wurde FRIEDRICH SCHLEIERMACHER Schüler der Herrnhuter Brüdergemeinde. Von ihrer Glaubenshaltung beeindruckt, ist er zeitlebens ein „Herrnhuter höherer Ordnung“ geblieben, auch wenn er in einzelnen Glaubensfragen im Laufe seines Lebens einen anderen Standpunkt einnahm. SCHLEIERMACHER hatte in seiner Jugend die „Kehrseite dieser Organisation“ an sich selbst erfahren; sie bestand in der „*weitgehendsten Beaufsichtigung und Bevormundung jedes einzelnen*“ und in der „Vernichtung aller und jeder persönlichen Freiheit“. Gerade darum forderte er in seinen pädagogischen Schriften für die Jugend eine *Zeit der gemeinsamen freien Tätigkeit*, in der „die Freiheit am meisten im Spiel sich manifestiere“ und so „die Jugend auf das mannigfaltige Leben vorbereitet werde und ihre Freiheit auszuüben lerne“.

In den Vorlesungen aus dem Jahre 1826 führte SCHLEIERMACHER dazu weiter aus: „Wir haben aber das Verhältnis der Schule zum Haus noch von einer anderen Seite zu betrachten, nämlich mit Rücksicht auf den *Gegensatz zwischen Ernst und Spiel, strenger Übung und freier Tätigkeit* ... Es wird alles darauf ankommen, daß ein richtiges Verhältnis stattfinde in dem Verteilen der Zeit zwischen strenge Übung und freie Tätigkeit“. Mit Recht hat HINRICHS in einer Arbeit über SCHLEIERMACHERS Theorie der Geselligkeit darauf hingewiesen, daß SCHLEIERMACHER das Offene im Gegensatz zum Systematischen der Sach- und Arbeitswelt von einem Feld her zeige, „das man heute *Freizeit* nennt“ (HINRICHS 1965, S. 136) und in dem die Erlebnisorientierung immer mehr zum Zentrum des Lebens wird.

Was mit ROUSSEAU 1762 im „*Émile* oder über die Erziehung“ gedanklich seinen Ausgang nahm, hat auch heute – über zwei Jahrhunderte später – seine Proble-

matik und Brisanz bewahrt: *Erlebe dein Leben – oder stirb!* Die Erlebnisgesellschaft des 20. Jahrhunderts hat hier ihre geistigen Wurzeln. Von der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts über WILHELM DILTHEYS Abhandlung zum Verhältnis von Erlebnis und Dichtung bis hin zu KURT HAHNS Erlebnistherapie reicht der Spannungsbogen, der Erlebnis zum Modewort und Leitthema der letzten Jahrzehnte machte. Nach dem „Boom erlebnispädagogischer Methoden in der Praxis der Erziehung“ (HECKMAIR/MICHL 1990, S. 94) erfährt der Erlebnisbegriff seit etwa 1980 eine Renaissance, die den pädagogischen Rahmen sprengt und fast inflationäre Züge annimmt. Der Erlebniskonsument von heute, immer auf der Suche nach Erlebnis und Abenteuer, „wurde zuerst wohl am deutlichsten in der Freizeitforschung entdeckt“ (WISWEDE 1990b) – so die nüchterne Bilanz aus der Sicht der Wirtschaftswissenschaft.

Es ist nicht zu leugnen: „Erlebnis“ gilt heute als Schlüsselwort der erziehungswissenschaftlichen Freizeitforschung, seitdem sich die Freizeitindustrie zur Erlebnisindustrie gewandelt hat. Freizeitbereiche wie Tourismus, Medien, Kultur, Sport, Spiel und Unterhaltung stellen *Erlebniswerte* dar, auf die Menschen auch und gerade in wirtschaftlich schwierigen Zeiten nicht mehr verzichten können, ja nicht mehr verzichten wollen. Immer mehr Menschen suchen und finden hier ihre Erlebnisse und ihre Lebenserfüllung. Pädagogik und Freizeitwissenschaft (und nicht Soziologie und Kulturwissenschaft) haben diesen grundlegenden Wandel von der Arbeits- zur Erlebnisgesellschaft frühzeitig diagnostiziert, prognostiziert und problematisiert.

### *Die pädagogische Freizeitforschung auf den Spuren der Erlebnisgesellschaft*

Erstmals 1980 wurde in der pädagogischen Freizeitforschung eine *Erlebnisorientierung des Lebens* vorausgesagt, in der die Bewältigung des Wohlstandskonsums nicht mehr das zentrale Thema sei. Die „Erlangung einer neuen konsumalternativen *Erlebnisfähigkeit*“ werde zur großen Herausforderung der Zukunft. Gefragt sei dann „*Erlebniszeit*“, Zeit zum verstärkten, intensiven und bewußten Leben und zur Entwicklung eines eigenen „(Er)lebensstils“. Dabei ginge es auch um die Entwicklung von Lebensalternativen zum Konsum (OPASCHOWSKI 1980, S. 8). Der Wunsch, das Leben zu erleben, sei Ausdruck eines Wandels in den Wertvorstellungen und Lebensorientierungen der Menschen, der nicht konfliktfrei verlaufen werde.

Ein Jahr später wurden in der pädagogischen Freizeitforschung erste Folgen und Folgerungen formuliert, die sich aus dem zukunftsweisenden Wandel „von der passiven Konsumorientierung der 60er und 70er Jahre zur aktiven Erlebnisorientierung der 80er und 90er Jahre“ ergeben. „Einfallslose und *künstliche Reißbrett-Erlebniswelten*“ reichten in Zukunft nicht mehr aus. Vielmehr werde

der *Erlebnisreichtum* der natürlichen, städtischen und technischen Umwelt wiederentdeckt und neubelebt. Die wirklich interessanten *Erlebnisfelder* würden natürlich, historisch oder gesellschaftlich gewachsene *Erlebnislandschaften* sein. Nur so könne der Gefahr begegnet werden, „*künstliche Erlebnisinseln zu schaffen, Erlebnisse gleichsam zu ghettoisieren*“. Neue Angebotsformen müßten entwickelt werden. Die Attraktivität eines Angebots bestimme sich zunehmend nach ihrem *Erlebnischarakter*. Der Konsument erwarte geradezu erlebnisreiche Anregungen – sozusagen „*Erleben, was sonst nur im Kino möglich ist*“ – von der 48-Stunden-Grenzerfahrung bis zum Aussteigen auf Zeit als *Urlaubserlebnis*. Politiker, Planer und Pädagogen sollten sich rechtzeitig auf diesen Wandel des Anspruchsniveaus einstellen und ihn in ihren Maßnahmen berücksichtigen. Dies bedeute eine Abkehr von der Monokultur vieler Einrichtungen und Angebote. Erst mit einer Vielfalt von *Erlebnisdimensionen* könne das gesamte persönliche und soziale Wohlbefinden angesprochen und erreicht werden (OPASCHOWSKI 1981, S. 7ff. u. 15ff.). 1983 wurde schließlich die wachsende Erlebnisorientierung kritisch hinterfragt und psychologisch-pädagogisch problematisiert: „Wie wirkt sich die prognostizierte *Explosion des Erlebnisbereichs* aus – auf die eigene *Erlebnisfähigkeit*, die Qualität der Erlebnisse und die angebotenen Produkte der Erlebnisindustrie? Kommt es zur Pseudo-Individualisierung?“ (OPASCHOWSKI 1983, S. 96). Damit verbunden waren Fragen wie:

- Was passiert eigentlich, wenn man sich in der zukünftigen *Erlebnisgesellschaft* dem *pausenlosen Erleben* kaum mehr entziehen kann?
- Wird der *Erlebnishunger* des passiven *Erlebniskonsumenten* so grenzenlos sein, daß er nicht mehr *zwischen Selbsterleben und Nacherleben* unterscheiden kann?
- Wird das *Erleben von Pseudowagnissen* zum vorprogrammierten Freizeitfrust?
- Werden Kultur und Kommerz im *Freizeiterlebnis Einkaufen* eine friedliche Koexistenz feiern, während sich die Einkaufszentren zu *Erlebniszentren* wandeln?

Im persönlichen Leben werde es immer schwieriger, sich dem *Erlebnisboom* zu entziehen: Das Wohnzimmer werde zum Erlebnisraum, das Schwimmbad zum *Erlebnisbad*, die außerschulische Bildungsarbeit zur *erlebnisbezogenen Freizeitbotschaft*, das Zusammensein mit Freunden zum *Gruppenerlebnis*, und ein *erlebnisarmer Urlaub* gelte als verlorene Lebenszeit. Werde am Ende dieser Entwicklung das Leben selbst zu einem einzigen Erlebnis?

Dies waren die psychologisch-pädagogischen Problem- und Fragestellungen zu Beginn der achtziger Jahre. Vor dem Hintergrund einer fast inflationären Entwicklung des Erlebnisbegriffs konnte für die Analyse und Bewertung 1983 kaum Raum für Zukunftseuphorie bleiben. Entsprechend kritisch fiel der Blick

in die Zukunft aus: „Negativ einzuschätzen ist die sich ständig steigende *Erlebnissuche* aus Angst vor innerer Leere und Langeweile. Der Erlebnisboom ‚nach draußen‘ und ‚mit anderen‘ kann zum innerseelischen Bumerang werden. Die Gefahr besteht, nicht mehr allein sein und zur Ruhe kommen zu können. Die Flucht nach draußen trägt dann Züge von Selbstflucht. Die Dauerpräsenz von action und motion, Cliquengeselligkeit und Gruppenzwang, Unternehmungslust und Überaktivität erzeugt Freizeitstreß. Eine neue, subtile Form von Einsamkeit kann entstehen: *die innere Vereinsamung inmitten von Kontaktflut und äußerer Hektik*. Selbst die Anbieter von organisierten Psycho-Programmen werden mehr zur Ablenkung als zur Selbstbesinnung beitragen“ (OPASCHOWSKI 1983, S. 81).

Die Problematisierung der prognostizierten Erlebnisgesellschaft endete seinerzeit dennoch nicht in Resignation. Die Hoffnung sollte noch eine Zukunft haben: „Viel wird davon abhängen, *wie schnell und wie flexibel das öffentliche Erziehungs- und Bildungswesen – von der Schule bis zur Volkshochschule – auf die derzeitige Umbruchsituation reagieren kann und will*“. Die feststellbaren Veränderungen jedenfalls „seien irreversibel, weder zurückzudrehen noch aufzuhalten. Der Bedarf müsse sich jetzt den Bedürfnissen anpassen, nicht umgekehrt“ (ebd., S. 81).

Heute ist es offensichtlich soweit – die Erlebnisgesellschaft ist da. Die wachsende Erlebnisorientierung des Lebens ist allerdings – sieht man von E. WEBERS aktualisierter Einführung in die Pädagogik einmal ab (vgl. E. WEBER 1995, S. 134ff.) – vom Erziehungs- und Bildungswesen bisher weder thematisiert noch weiter problematisiert worden. Eher ist neue Nachdenklichkeit, ja Distanzierung angesagt. Die Entstehung und Entwicklung von Erlebniswelten erscheint plötzlich wie eine Offenbarung, die Erziehung und Bildung neu herausfordert: Medien, Mobilität und Massenkultur, Konsumszenen, Sportwelten und Urlaubslandschaften befinden sich geradezu in den Fängen einer gigantischen Erlebnisindustrie, die uns wie ein Polyp „umgarnt“ und „verschlingt“. Können wir uns aus den Armen dieses Polypen überhaupt noch befreien?

### *Erlebnismärkte statt Erlebniswerte: Wo bleibt die Pädagogik?*

Von Nachbardisziplinen ist vorerst keine Befreiung mehr zu erwarten. G. SCHULZES kultursoziologische Analyse der „Erlebnisgesellschaft“ (SCHULZE 1992, 1993) kam und kommt ein Jahrzehnt zu spät. Heute wären eher Problemanalysen gefragt, die Antworten auf die Fragen geben, welche *psychosozialen Folgen* die Erlebnisgesellschaft hat und *was „nach“ der Erlebnisgesellschaft kommt oder kommen könnte*. Statt dessen flüchtet sich SCHULZE in die Alltagstheorie des schönen Lebens. Alles wird ästhetisiert; Armut wird ignoriert. Wer zu spät kommt, neigt auch zu Fehleinschätzungen: „Lerne wieder, mit einem



Nichts zu spielen“ (SCHULZE 1993, S. 419), lautet seine schlichte Botschaft, die die Lösung bringen soll. Die Botschaft kommt doch viel zu spät. *Die junge „Born-to-shop“-Erlebnisgeneration hat es längst verlernt, mit einem Nichts zu spielen.* Sie hat eher Angst – vor dem persönlichen Nichts. Dann droht doch die Öde und innere Leere. Zum Teil kommt Panikstimmung auf, wie aus der qualitativen Analyse projektiver Gruppenverfahren hervorgeht (vgl. OPASCHOWSKI 1995c, S. 93):

- „Dann eckelt es mich vor dem Wochenende, und ich freue mich auf den Montag“.
- „Wenn das Materielle mal wegfällt, steht man da und hat im Grunde nichts, auch gefühlsmäßig nichts mehr“.

Hinter dem Appell, „Lerne wieder, mit einem Nichts zu spielen“, verbirgt sich die resignative Hoffnung: „Man könnte noch einmal ganz von vorne anfangen.“ Dahinter steht das persönliche Eingeständnis, nicht von selbst und aus eigener Kraft dazu fähig zu sein. Die meisten erhoffen sich also den Anstoß von außen – eine Art „Urknall“ oder „Phönix aus der Asche“. Das Gefühl herrscht vor, die Warenwelt der Erlebnisgesellschaft müsse erst einmal untergehen, ehe eine neue, bessere Welt auferstehen könne. Auf die „Deus-ex-machina“-Lösung aber können wir lange warten – wenn wir nicht selber etwas tun.

Durchaus realistisch, wenn auch gänzlich unsoziologisch, gibt SCHULZE die Empfehlung an ALICE MILLER weiter, ein neues Buch zu schreiben – diesmal nicht mit dem Titel „Am Anfang war Erziehung“, sondern „Am Anfang fehlte die Erziehung“ (SCHULZE 1993, S. 413). In der Tat: *Die vorhersehbaren Probleme der Erlebnisgesellschaft muten heute wie verlorene Aufgabenfelder der Pädagogik an. Kampfflos hat die Pädagogik das Feld der Erlebnisindustrie überlassen. Die Folgen bleiben nicht aus: Erlebnismärkte statt Erlebniswerte.* Ebenso subtil wie systematisch drohen Medien, Mobilität und Massenkultur vermarktet und als Aufbruch in neue Erlebniswelten gefeiert zu werden. Wieder einmal eine vertane Chance der Pädagogik und ein schon fast verlorenes Terrain für Erziehung und Bildung?

Als ALDOUS HUXLEY 1931/32 seinen Zukunftsroman „Brave New World“ veröffentlichte, war er davon überzeugt, daß wir bis zum 6. oder 7. Jahrhundert „nach Ford“ noch viel Zeit hätten: Von der ständigen Ablenkung durch Unterhaltungsangebote des Sports und der Musicals über die Verabreichung einer pharmakologisch hervorgerufenen Glückseligkeit bis zur Abschaffung der Familie reichte der Spannungsbogen seines ebenso phantasievollen wie zynischen Bilds einer neuen Gesellschaft. Doch schon knapp drei Jahrzehnte später (1959) mußte HUXLEY eingestehen: „Die Prophezeiungen von 1931 werden viel früher wahr, als ich dachte“ (vgl. HUXLEY 1981).

Mit der Verheißung einer künftigen Erlebnisgesellschaft, in der die Menschen ihr Leben zwischen Wohlstand und Überfluß unbeschwert genießen sollten, war doch immer auch die Vorstellung einer „Schönen neuen Welt“ verbunden. Was ist aus dieser Zukunftshoffnung

geworden? „*Wir sind als Gattung nicht für Freizeit geschaffen*“, meint der Kanadier DOUGLAS COUPLAND, Autor des Kultromans „Generation X“ (vgl. COUPLAND 1992). Ist die jahrzehntelang erkämpfte und herbeigesehnte Erlebniswelt dabei, ihre eigenen Kinder zu fressen? In Deutschland sinkt der Anteil der einheimischen Bevölkerung. Geben die Deutschen das Geld, das Kinder kosten, lieber für Hobby, Sport und Urlaubsreisen aus? Sind die Deutschen in Wirklichkeit Analphabeten geblieben, die in den letzten dreißig Jahren viel Wohlstand und arbeitsfreie Zeit hinzugewonnen, aber wenig dazugelernt haben? Warum platzen plötzlich so viele Illusionen über das herrlich freie Leben wie Seifenblasen?

Nach dem Kriege haben die Menschen um das Überleben gekämpft und für den eigenen Lebensunterhalt gearbeitet. Wirtschaft und Produktion waren darauf angelegt, in erster Linie materielle Befriedigung zu gewähren. Seit den 80er Jahren verändern sich in Zeiten von Wohlstand und auch Überfluß die menschlichen Bedürfnisse: Die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung erwartet jetzt psychische „Extras“ in Form von Erlebnissen.

Der Einstellungs- und Wertewandel in Richtung auf eine wachsende Erlebnisorientierung von Gütern und Dienstleistungen war vorhersehbar und auch vorhergesagt worden. Nur: Die psychosozialen Folgen des von der pädagogischen Freizeitforschung prognostizierten *Erlebniszeitalters* wollte kaum einer zur Kenntnis nehmen. Inzwischen hat sich eine gewaltige Erlebnisindustrie entwickelt. Erste geistige und psychische Auswirkungen dieser massenhaften Erlebnisproduktion zeichnen sich schon heute in Konturen ab: Die Balance zwischen wirklichen und unwirklichen Erlebnissen, zwischen Realität und Reality-Simulation droht verlorenzugehen. Und weil Erlebnisse als Waren inflationär in Serie gehen, werden auch das Gefühlsleben und die zwischenmenschlichen Beziehungen beeinträchtigt und die psychische und soziale Entwurzelung der nachwachsenden Generation („Gib mir Wurzeln, denn ich habe keine“) beschleunigt.

Die Erlebnisinflation läßt die Menschen kaum mehr zur Ruhe kommen. Junge Familien leiden zum Beispiel heute – empirisch nachweisbar – in Westdeutschland schon mehr unter der Hektik des Lebens als unter der Geldnot (vgl. OPASCHOWSKI 1993, S. 26). *Die Angst breitet sich aus, im Leben etwas zu verpassen*. Das Geschäft mit der Langeweile blüht. Und der kommerzielle Angriff auf die innere Vereinsamung steht uns erst noch bevor. Noch mehr als bisher muß sich insbesondere die erziehungswissenschaftliche Forschung kritisch mit den Ursachen und Folgen der Erlebnisinflation auseinandersetzen, in der die Menschen massenhaft mit Tempo und mit Spaß die „Schöne neue Welt“ der Zukunft geradezu *erleben müssen*. Wir brauchen Wege zu einer Neuorientierung in Richtung auf eine lebenswerte Zukunft. Es reicht wohl nicht aus, wenn wir der Generation nach dem Jahr 2000 verkünden: Das haben wir doch alles schon vorher gewußt! – aber *keine Antwort auf die Frage geben können: Warum habt ihr denn nichts dagegen getan?*

### *Die multimediale Zukunft: Folgen und Folgerungen*

Die Medienrevolution steht angeblich vor der Tür. In Wirklichkeit können die meisten Bundesbürger noch nicht einmal einen Videorecorder programmieren. Und auch die Hoffnung auf die neue Generation der „Multimedia-Kids“ wird

sich so schnell nicht erfüllen: Der Siegeszug der Computer durch die Büros ist noch lange nicht in Deutschlands Kinderzimmern angekommen. Die Jugend zieht nach wie vor Bücher den Computern vor. Nur jeder vierte Jugendliche im Alter von 14 bis 24 Jahren hat sich in der vergangenen Woche außerhalb von Schule und Beruf mit dem Computer beschäftigt, deutlich mehr aber fanden am Buchlesen Gefallen. Und für Videospiele kann sich gar nur jeder sechste Jugendliche begeistern, während der Anteil der Jugendlichen, die regelmäßig Zeitung oder Zeitschriften lesen, viermal so hoch ist.

Seit mehr als 30 Jahren favorisieren die Deutschen beim Medienkonsum Fernsehen, Zeitunglesen und Radiohören. Daran hat sich bis heute nichts geändert: Fernsehen, Zeitunglesen und Radiohören stellen nach wie vor die am meisten genannten Beschäftigungen dar. *Die Technologien in der Medienbranche ändern sich schneller als die Gewohnheiten der Konsumenten.* Die überwältigende Mehrheit der Bevölkerung hält an ihren alten Konsumgewohnheiten fest. Für Neuheiten auf dem Medienmarkt fehlen den meisten das technische Verständnis, die finanziellen Mittel und auch die nötige Zeit. Neuere Sozialforschungen (vgl. LÜDTKE 1994) weisen nach, daß die intensive Multimedia-Nutzung in der privaten Lebensgestaltung keine Zeitspareffekte hat, vielmehr entgegengesetzt im Sinne einer „Zeitfalle“ wirkt. Die Interaktion mit Multimedia „vereinnahmt“ die Zeitressourcen der Konsumenten. Die Folgen sind Streß und chronische Zeitnot.

Sicher: Technologisch ist alles möglich. Doch psychologisch stößt die Medienrevolution an ihre Grenzen. Immer mehr TV-Programme, Videofilme und Computerspiele sowie eine wachsende Vielfalt von Möglichkeiten zu Tele-Shopping und Tele-Kommunikation machen auf die Konsumenten den Eindruck der Lawinenhaftigkeit: „*Man fühlt sich förmlich überrollt*“, sagt fast die Hälfte der Bevölkerung in Deutschland. Und selbst mehr als ein Drittel aller Jugendlichen geben offen zu, daß mittlerweile die Medienflut „kaum mehr überschaubar“ sei.

In den Zukunftsvorstellungen der Bevölkerung fehlt der Medienwelt von morgen der echte Bezug zu den menschlichen Bedürfnissen und Wünschen. *Viele Bundesbürger haben das Gefühl, daß die Wirtschaft gar nicht wissen will, ob die Konsumenten das eigentlich alles haben wollen.* So sind mittlerweile rund 22 Millionen Bundesbürger der Überzeugung, daß das Multimedia-Angebot nicht angenommen, sondern abgelehnt wird, weil die Bürger es „gar nicht haben wollen“. Tele-Shopping, Bankgeschäfte und Reisebuchungen – alles soll vom Wohnzimmer aus zeitsparend möglich sein. Doch die Konsumenten sind Realisten: Auch Medienkonsum „kostet“ Zeit. Nicht wenige sind davon überzeugt: „*Es fehlt einfach die Zeit, davon Gebrauch zu machen*“ (OPASCHOWSKI 1996a).

Die Medienwelt von morgen ist geradezu gespalten: Die Kriegs- und Nachkriegszeit hat zur *Ausprägung von zwei Technikgenerationen* geführt. Die vor 1945 Geborenen (50 Jahre und älter) wehren und sperren sich mehrheitlich gegen das neue Multimedia-Angebot. Wer hingegen „unter 50“ ist, schätzt die

Multimedia-Möglichkeiten für die Privatsphäre deutlich positiver ein. Unverkennbar ist allerdings auch hier: In der Einschätzung überwiegen die Nachteile und Risiken der Medienentwicklung deren mögliche Vorteile und Chancen. Die Kluft zwischen Vision und Realität ist groß, weil sich die Multimedia-Industrie unerwartet mit einem Akzeptanzproblem des Konsumenten konfrontiert sieht. In der Vision ist alles möglich. In der Technik ist vieles machbar. Aber in Wirklichkeit geht es nur um zwei Fragen: *Wo bleibt der Mensch? Und: Was will der Konsument?*

Auf dem Weg in das Informationszeitalter des 21. Jahrhunderts stellt sich die Frage, ob das, was wir technischen Fortschritt nennen, nicht viel zu schnell und viel zu hektisch eingeführt wird, so daß die Konsumenten nur noch irritiert und fast hilflos reagieren können. Die menschliche Lernfähigkeit wird vielfach überfordert, und die vorschnelle Übernahme neuer Technologien geht letztlich zu Lasten sozialer Beziehungen. Mit anderen Worten: Die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung *wurde bisher beklagenswert unvorbereitet* mit den technologischen Neuerungen konfrontiert. Der CLUB OF ROME hat die heutige Krise im Umgang mit den neuen Technologien schon in den 70er Jahren vorausgesagt und ein „menschliches Dilemma“ prognostiziert (1979): Unsere eigenen Fähigkeiten hinken der Entwicklung hinterher.

Die Massenmedien, die zu den wirksamsten Lerninstrumenten gehören könnten, haben bisher das Lernen manchmal mehr blockiert als gefördert. Der angepaßte, nicht der autonome Konsument war jahrzehntelang gefragt, Eigeninitiative nicht gefordert. Vor allem das Fernsehen gab sich mit der Passivität der Konsumenten zufrieden. Interaktive Lernprozesse waren nicht vorgesehen. Wer jetzt unvermittelt Interaktivität fordert, darf sich über Lernbarrieren und Widerstände nicht wundern. Die Zuschauer werden doch nach wie vor auf Konsum konditioniert. Insbesondere die TV-Werbung verstärkt die Vorstellung, Glück liege allein in erhöhtem Konsum. Auf diese Weise werden vorhandene Lernpotentiale mehr vergeudet als geweckt, d.h., die Vernachlässigung technologischer Fähigkeiten führt zu ihrer Verkümmern. Die Folge ist ein mediales Analphabetentum, die Unfähigkeit, kompetent genug mit der neuen Medienentwicklung Schritt zu halten (OPASCHOWSKI 1995a).

Wenn wir den Blick in das Informationszeitalter des 21. Jahrhunderts richten, dann steht außer Zweifel, daß uns ein Jahrzehnt des Lernens bevorsteht. Der *Erziehung zur Medienkompetenz* muß in den nächsten Jahren die ganze Aufmerksamkeit gewidmet werden. *Die Wirtschaft muß mehr Geld in Lernprogramme investieren*, also nach psychologischen und didaktischen Kriterien neue Software entwickeln. Und Pädagogen sollten nicht mehr nur fragen: Was kommt auf uns zu? Oder: Was können wir kaufen? Kindergärten und Schulen müßten geradezu ihre pädagogischen Forderungen an die Industrie stellen und konkrete Wünsche hinsichtlich der medialen Zukunft äußern. Wir brauchen ebenso kompetente wie kritische Konsumenten, die keine Angst vor neuen Technolo-

gien haben. Wir sollten allerdings nicht so lange warten, bis uns die Amerikaner und Japaner ihre Lernprogramme aufzwingen. Unsere Medienkultur sollten wir schon selber schaffen.

*Medienanalphabeten können wir uns auf Dauer nicht leisten.* Während die Medien in ihrer technologischen Entwicklung den Perfektionierungsgrad ständig steigern, drohen viele Konsumenten in ihrer Entwicklung geradezu stehen-zubleiben. Die Sozialforschung spricht bereits vom „*Kaspar-Hauser-Syndrom*“ (KOCH 1995; SCHULZE 1995): Der Konsument sieht nur noch das, was er längst kennt, und erfährt dabei das, was er ohnehin schon weiß. Die Medien lesen ihm jeden Wunsch von seinen Augen ab. Und genau darin liegt das Problem. *Wie Kaspar Hauser begibt er sich in die Gefahr, in seiner Entwicklung stehen-zubleiben*, weil er nur noch das konsumiert, was leicht und locker, interessant und unterhaltsam ist. Der Konsument wird nicht mehr gefordert. Kreative, selektive und kritische Kompetenzen bleiben auf der Strecke.

Die Medienentwicklung der Zukunft läßt sich in zwei Punkten zusammenfassen:

- 1) BILL GATES', geschürte Euphorie, wonach der Computer schon in den nächsten Jahren allgegenwärtig und überall in den Wohnzimmern steht, drückt mehr Wunschdenken als Wirklichkeitssinn aus. Natürlich ist aus der Sicht der Anbieter alles überall und jederzeit möglich – aber nicht umsonst. Es kostet Zeit, Geld und Nerven. Die multimedialen Unterhaltungsangebote wachsen schneller als die Nachfrage der Konsumenten. *Die Wirtschaft läuft also Gefahr, am Bedarf und vor allem an der Stimmung der Bevölkerung vorbeizuproduzieren.* Das kann sich eine Zukunftsindustrie nicht leisten.
- 2) Die Kluft zwischen der technologischen Euphorie der Anbieter und der psychischen Zurückhaltung der Zuschauer ist noch groß. Also werden die Reisen auf der Datenautobahn eher bezahlten Dienstreisen am Arbeitsplatz gleichen. Und statt im Internet oder in acht Sekunden um die Welt zu surfen, surfen die Konsumenten lieber vor Sylt auf dem Wasser. Es hat doch keinen Sinn, großspurig das Informationszeitalter auszurufen, aber gleichzeitig tatenlos zuzusehen, wie gerade einmal 1% der allgemeinbildenden Schulen über für Multimedia geeignete Computerausstattungen mit Netzzugang verfügen. Und nur für rund 2% der Schüler steht ein Computerarbeitsplatz zur Verfügung. *Nicht die Schulen, sondern Wirtschaft und Industrie verschlafen das Informationszeitalter*, wenn sie nicht dafür Sorge tragen, daß Computer, CD-ROM und Fernsehen zum Schulalltag gehören wie Tafel, Kreide und Bücher.

Sicher: *Die Kinder werden in Zukunft lieber mit dem Homecomputer als mit dem Holzbaukasten spielen und die Erwachsenen mehr Computer als Autos kaufen.*  
Nur: Online-Euphorie und Cyber-Prophetie werden bis dahin weder unser

menschliches Kommunikationsbedürfnis beeinträchtigen noch unser Interesse am Lesen von Büchern, Zeitungen und Zeitschriften verkümmern lassen. Und je mehr sich Tele-Banking und Tele-Shopping ausbreiten, desto größer wird unser Bedürfnis nach persönlicher Beratung und nach Sehen-und-gesehen-Werden beim Einkaufsbummel sein. *Die Sinne konsumieren weiter mit.* Auch im Jahr 2006 werden die meisten Menschen keine Tele-Arbeiter sein, sondern wie bisher müde von der Arbeit nach Hause kommen, sich vor den Fernseher setzen und mit nichts anderem als ihrem Partner oder ihrem Kühlschrank interagieren ...

Das wirkliche Leben findet für die meisten Menschen noch immer außerhalb der eigenen vier Wände statt – an der Theke, in Kino, Disco oder Fußballstadion. Die größte Zukunftskonkurrenz für die Fernsehanbieter wird nicht die Vervielfachung der TV-Stationen und -Programme, sondern *die wachsende Attraktivität der außerhäuslichen Konsumszene* sein: Einkaufszentren werden zu Erlebnisinseln, Kinos zu Konsumpalästen und Urlaubsorte zu Erlebnisbühnen. In Zukunft wollen die Konsumenten das Paradies bereits auf Erden erleben und genießen.

### *Erlebnismobilität: Die Angst, etwas zu verpassen*

Für die Zukunft der westlichen Wohlstandsgesellschaften gilt ein neues ökonomisches Gesetz: *Der Erlebniskonsum wächst schneller als der Versorgungskonsum:*

- Der *Versorgungskonsum* ist mit Lebensnotwendigem verbunden. Hier kauft man nur das, was zum Leben notwendig ist.
- Beim *Erlebniskonsum* aber leistet man sich Dinge, die man nicht unbedingt zum Leben (oder gar Überleben) braucht, die das Leben aber angenehmer, schöner und erlebnisreicher machen.

Wie zudem neuere Untersuchungen zu den Ursachen der Massenmobilität auf den Straßen ergeben, ist die Zeit heute subjektiv so wertvoll geworden, daß sie einfach „genutzt“ werden muß – um möglichst viel zu erleben und möglichst wenig zu verpassen. Weder der Drang ins Grüne oder Freie noch der Wunsch nach Orts- oder Tapetenwechsel motiviert die Menschen am meisten zu massenhafter Mobilität. Was nach Meinung der Bevölkerung das Mobilitätsbedürfnis nach Feierabend, am Wochenende oder im Urlaub am ehesten erklärt, ist die „Angst, etwas zu verpassen“. Gut ein Viertel der Bundesbürger haben die Befürchtung, geradezu am Leben vorbeizuleben, wenn sie sich nicht regelmäßig in Bewegung setzen (vgl. OPASCHOWSKI 1995a).

Diese Befragungsergebnisse erinnern an Analysen von PACKARD aus den 70er Jahren, der seinerzeit der Frage nachging, warum die Menschen immer mobiler

werden – im Grunde genommen nicht auf irgendein Ziel hin, sondern immer von etwas weg. PACKARD nannte dieses Phänomen das „Kalifornien-Syndrom“ (PACKARD 1975). *Das Kalifornien-Syndrom basiert auf den beiden Wohlstands-säulen Geld und Zeit*: Aus jedem Tag und jeder Stunde muß soviel wie möglich herausgeholt werden. Man lebt und konsumiert im Hier und Jetzt: „Lebe dein Leben, genieße es – solange du kannst.“ Hauptsache, die Langeweile ist ganz weit weg. Im Kalifornien-Syndrom spiegelt sich die Ungebundenheit der Amerikaner der Pioniertage wider. Aus dem Pioniergeist früherer Zeiten ist heute beinahe ein Erlebniswahn geworden, so wie es der amerikanische Präsident BILL CLINTON anlässlich seines Besuches in Deutschland 1994 den Berlinern auf deutsch zurief: „Nichts kann uns aufhalten. Alles ist möglich ...“

Mit der Massenmobilität rückt in einer Gesellschaft, die immer schon rastlos war, zusätzlich das *Element der Erlebnisorientierung* in den Vordergrund. Die Neigung wächst, für den Augenblick zu leben. Diese „Jetztgeneration“ schwelgt in spontanen und impulsiven Bewegungserlebnissen. Die Sehnsucht breitet sich aus, ständig „auf Achse“ und „in action“ zu sein. Die Massenmobilität macht das „Nomadisieren“ (PACKARD 1975, S. 244) zum Lebensstil. Und die Erlebnisorte entwickeln sich zunehmend zu Sammelpunkten für moderne Nomaden – umgeben von einer *Aura der Ruhelosigkeit* und einer Atmosphäre der Unbeständigkeit.

Es ist sicher unbestritten, daß *zwischen Wohnqualität und Massenmobilität ein Zusammenhang* besteht. Viel zu verkürzt muß jedoch die These erscheinen, die da besagt, hierin spiegle sich „ein Wohnproblem“ (FUHRER u.a. 1993, S. 78). Wie wäre es sonst zu erklären, daß unter den Tagesausflüglern Arbeiter, Arbeitslose und Rentner unterrepräsentiert sind (vgl. DWIF 1995, S. 23). Da diese Bevölkerungsgruppen noch am ehesten ein „Wohnproblem“ haben, müßten sie eigentlich am mobilsten sein. Genau das Gegenteil ist der Fall.

*Massenmobilität ist eher ein Wohlstandsphänomen*: Je mehr Angebote oder Aktivitäten für breite Bevölkerungskreise zugänglich werden (z.B. Tennis oder Golf, Musical oder Open-air-Konzert, Städte- oder Fernreise), desto mehr nimmt auch die Mobilität auf breiter Ebene zu. Die Wohlstandsentwicklung und die Angebotsvielfalt haben einen *Mobilitätsschub wie noch nie zuvor* in der Menschheitsgeschichte ausgelöst. Die Ergebnisse der neueren Mobilitätsforschung zwingen zum *Umdenken in der Verkehrspolitik*: Bisher galt die Schaffung eines attraktiven Nahbereichs bzw. Wohnumfeldes als „die“ entscheidende Bestimmungsgröße für eine Option „Vermeidung von Verkehrsaufwand“ (ENQUETEKOMMISSION 1994, S. 133). Wie wirksam ist es jedoch, mit großem Aufwand den Nahbereich schön und lebenswert zu gestalten, wenn die Erlebnisindustrien mit noch größerem (Werbe-)Aufwand den Bewohnern den Eindruck vermitteln, daß erst im Fernbereich „die Post abgeht“? Verzicht auf Mobilität geht auf diese Weise eher mit eingeredetem schlechtem Gewissen einher.

Mobilität erweist sich für viele Menschen als wichtiges Lebenselixier für Körper, Seele und soziale Bedürfnisse. Wer diese Mobilität verhindern wollte, müßte zuvor die Frage beantworten: Wie und wodurch läßt sich überhaupt Mobilität ersetzen? Wer den Menschen ein solches Lebenselixier nähme, müßte etwas Gleichwertiges dafür geben. Andernfalls wären die psychosozialen Folgen (und Folgekosten) unabsehbar. Die Arbeitsgesellschaft kann schließlich nicht die Menschen massenhaft von Arbeit „freisetzen“ und sie dann in die eigenen vier Wände verbannen. Alle Anzeichen sprechen dafür, daß *das künftige Erlebniszeitalter die Mobilität von Menschen mehr „anheizt“ als bremst.*

### *Massenkultur: Zwischen Entmythologisierung und ephemerem Charakter*

Schon vor über 30 Jahren hat der Schriftsteller HANS-MAGNUS ENZENSBERGER die Grundzüge einer *Bewußtseinsindustrie im Umfeld von Mode, Medien und Mobilität* beschrieben und zugleich prognostiziert, daß ihre volle Entfaltung erst noch bevorsteht. Wer dabei nur den kommerziellen Charakter dieser Industrie beklage, so meinte er, treffe nicht den Kern der Sache. Viel problematischer und subtil wirksamer als der bloße Konsum materieller Produkte seien doch die Inhalte der Bewußtseinsindustrie, also die Meinungen, die Urteile und die Vorurteile. Die Prognose ist inzwischen Wirklichkeit geworden: Die Fernsehwerbung z.B. kostet doch heute den Zuschauer kein Geld, ja sie wird ihm zu Hause geradezu aufgedrängt, wenn nicht gar nachgeworfen. TV-Werbung weckt immer neue Begehrlichkeiten (ENZENSBERGER 1962).

Kulturindustrie, Bewußtseinsindustrie, Erlebnisindustrie: drei Begriffe für einen Sachverhalt. Der Verdacht drängt sich allerdings auf, daß die modernistische Kritik an der heutigen Erlebnisgesellschaft manchmal nur ein willkommenes Mittel dafür ist, eigentlich *Gesellschafts- und Wohlstandskritik* zu üben. Medien, Mobilität und Massenkultur werden immer mehr instrumentalisiert, also für andere Zwecke „benutzt“. Man darf darüber hinaus nicht vergessen, daß die Kritik an der Massenkultur selbst von der Massenkultur lebt – also ein Teil dessen ist, was sie selbst kritisiert. Wer als Kulturkritiker die Massenkultur ablehnt, handelt entweder naiv oder bleibt wirkungslos. Er muß sich vielmehr ganz im ENZENSBERGERSchen Sinne *auf das gefährliche Spiel einlassen, ohne die eigene Wachsamkeit aufzugeben.*

Es ist doch unbestreitbar: *Die Kulturkritik ist so alt wie die Kultur selber.* Seit es Kultur für viele (und nicht mehr nur Kultur für Gebildete) gibt, ist die Massenkultur zu einem beliebten Thema der Gesellschaftskritik geworden. Den meisten Kulturkritikern bereitet es einen geradezu intellektuellen Genuß, sich über Kulturbanausen lustig zu machen. In Wirklichkeit verhalten sich die Kritiker mit dem „richtigen Kulturbewußtsein“ nicht wesentlich anders als die Konsumenten der Massenkultur. Die Kulturelite geht nach wie vor in die Oper,



die Masse lieber in „Phantom der Oper“. Der *Arbeiter* fühlt sich in der Erlebniskneipe „Pupasch“ wohl, wo jeden Abend die Post abgeht; der Manager hält mehr von der Erlebnisgastronomie „Pomp, Duck and Circumstances“, die seine sieben Sinne sensibilisiert. Aus der Hochkultur für wenige ist eine Massenkultur für breite Bevölkerungsschichten geworden, die vielfältige *Nischen und Individualisierungen* zuläßt.

Vielleicht verbirgt sich hinter der massiven Kritik an der Massenkultur nur die Trauer über den Verlust von Privilegien. Kulturkritik ist seit jeher eine Kritik der Privilegierten, die genügend Zeit und Geld haben, um sich Kultur leisten zu können. Nicht die Kultur, sondern die *Bildungsbürgerkultur hat abgewirtschaftet* bzw. ist überholt und veraltet. Vorsicht ist daher geboten bei Begriffen wie Kulturverfall, Werteverfall, Verfall der Moral, Verfall der Lesekultur oder Verfall von Familie und Gesellschaft. Die Geschichte lehrt doch: Jede Kultur ist wie ein organischer Körper und unterliegt einem ganz *natürlichen Alterungsprozeß*. Demnach ist jeder Untergang zugleich ein *Übergang*. Der Untergang des Sozialismus kann z.B. als ein Übergang in eine neue postsozialistische Phase angesehen werden. Und der sogenannte „Verfall der Familie“ kann als Übergang in neue Formen menschlichen Zusammenlebens gedeutet werden.

Und auch die heutige Kulturentwicklung gleicht mehr einem *Nullsummenspiel*: Was auf der einen Seite an „klassischen“ Inhalten verlorenzugehen scheint, wird auf der anderen Seite durch neue Kulturformen wie Pop-Kultur, Musical-Kultur oder Multimedia-Kultur wieder hinzugewonnen. Die heutige Massenkultur wird vermutlich nur deshalb als besonders krisenhaft erlebt, weil die alten Ideale des Bildungsbürgertums und die Privilegien der Hochkultur zunehmend ihre Überzeugungskraft verlieren. Wer den Menschen massenhaft Wohlstand beschert, muß auch mit Massenkultur und Massenmedien leben. Die Segnungen westlicher Wohlstandsgesellschaften können doch schließlich nicht nur den Kulturkritikern exklusiv vorbehalten bleiben.

Wenn es beispielsweise dem Musical-Boom gelingt, vielen Menschen ihre *Schwellenangst* vor dem Opern- oder Theaterbesuch zu nehmen, so daß sie sich für weitere kulturelle Veranstaltungen öffnen und interessieren, dann hat auch das Entertainment im Musical seinen kulturellen Auftrag erfüllt. Die meisten Musical-Besucher waren noch nie in einer Oper. Das ist die große Chance der Massenkultur: *Bildungsbarrieren werden abgebaut*. Die Kulturlandschaft wandelt sich zum Erlebnisraum für ein breites Publikum: „Man“ geht eben hin.

*Früher „hatten“ wenige Kultur, heute können viele Kultur „erleben“.* In der Kulturelite früherer Zeiten grenzten sich die Aristokraten von den Bürgern, die Gebildeten von den Proletariern ab. *Kultiviertheit war ein Statussymbol*, galt als Ausweis, Etikett und Abgrenzungsmerkmal gegenüber der Masse. Nach dem Wandel „von der Elite- zur Massenkultur“ (ROSENMAYR/KOLLAND 1991) umfaßt die heutige Massenkultur die ganze Bandbreite vom anspruchsvollen Kulturprogramm bis zu den Angeboten im Umfeld von Unterhaltung,

Zerstreuung und Erlebniskonsum. In dem Maße, in dem die moderne Industriegesellschaft den Menschen *massenhaft mehr Zeit und mehr Bildung* zur Verfügung stellt, entwickelt sich auch ein Zeitalter der Massenkultur, in dem sich *E(rnst)-* und *U(nterhaltungs)-*Bereich vermischen (vgl. z.B. „Infotainment“ oder „Edutainment“). Warenkonsum, Erlebniskonsum und Kulturkonsum lassen sich kaum mehr voneinander trennen, zumal Wirtschaft und Industrie in Produktwerbung und Trendmarketing gezielt und verstärkt mit kulturellen Elementen und kulturellem „Zusatznutzen“ arbeiten. Und was früher nur wohlhabenden Schichten möglich war, nimmt jetzt massenhaft zu: „Die Nachfrage nach kulturell ‚angereicherten‘, ästhetisch verfeinerten Gütern“ (KOSLOWSKI 1987, S. 107).

Kulturpessimisten mögen auf den ersten Blick die massenhafte Verwertung der Kultur beklagen und sie als „Kulturtourismus“ brandmarken. Doch dabei übersehen sie: *Kultureinrichtungen sind schon immer Unterhaltungseinrichtungen gewesen* – mit einem wesentlichen Unterschied: Sie standen früher nur der privilegierten Adelsschicht offen, die beides hatte, was zur Kultur nötig war: *Das mäzenatische Geld und die nötige Zeit* (die damals noch „Muße“ hieß, vgl. KARASEK 1973, S. 42). Die meisten traditionellen Kultureinrichtungen stehen heute noch da, wo sie sich die Adligen meist hinsetzten. Wien, Florenz und München, russisches Ballett und Comédie-Française verdanken ihre Entstehung und Erhaltung kulturell ambitionierten Fürstenhäusern. Heute und in Zukunft sind Museums- und Konzertbesuche eine Begleiterscheinung des Massenwohlstands. Erstmals in der Geschichte der Menschheit kann die ganze Breite einer Gesellschaft ihre kulturellen Bedürfnisse befriedigen: von der Akropolis in Athen über das Forum Romanum in Rom bis zum Tivoli in Kopenhagen und Euro-Disney bei Paris.

Die Massenkultur trägt wesentlich zur *Entmythologisierung des traditionellen Kulturverständnisses* bei und schafft Voraussetzungen für den Abbau von Zwängen (z.B. Garderobenvorschriften), Ängsten (z.B. Angst vor Überforderung) oder Sprachbarrieren (z.B. Bildungszwang). Damit wird breiten Schichten der Bevölkerung die Schwellenangst vor der Kultur genommen (vgl. OPASCHOWSKI 1979, S. 16). Die soziale Dimension, d.h. die Qualität des Zusammenseins in Familie, Clique, Freundeskreis, Gruppe oder Verein, stellt ein wesentliches Bestimmungsmerkmal der Massenkultur dar. Erlebnispsychologisch gesehen werden Museums- und Konzertbesuche, Literatur„studien“ und Vorträge als traditionelle Kultur („reine“ Bildung) empfunden, wenn sie allein genossen werden. *Massenkultur beginnt mit dem Unterhaltungswert*, wenn also eine kulturelle Veranstaltung in Gesellschaft erlebt wird. Das Miteinandersehen, -hören und -reden gibt der Kultur eine interessante Facette, „entstaubt“ Kultur und macht sie lebendiger (vgl. OPASCHOWSKI 1993).

Allerdings darf auch nicht verschwiegen werden, daß die westlich geprägte Massenkultur zunehmend einen „ephemeren“ Charakter bekommt, also das

beinhaltet, was in der italienischen Kulturdiskussion „effimero“ genannt wird: Gemeint ist eine *Kultur als Eintagsfliege* zwischen Show- und Sensationseffekt, flüchtigem Kitzel und kurzlebigen Spektakel ohne Folgen: ein ephemeres, also eintägiges, kurzlebiges und unverbindliches Ereignis. Hiervon ist die Massenkultur besonders bedroht, zumal es sich dabei weitgehend um medial vermittelte Ereignisse handelt (vgl. ROSENMAYR/KOLLAND 1991, S.2). Medien neigen dazu, die Einzigartigkeit des Kulturerlebens herauszustellen, bei dem man einfach „dabeigewesen sein muß“. So wird Kultur mitunter als punktuellere Ereignis konsumiert, das keine nachhaltigen Spuren hinterläßt.

Wohlstandsbürger in westlichen Konsumgesellschaften leben wie in einer *Verpaßkultur*: Sie neigen zu sofortiger Bedürfnisbefriedigung. Ihre Ungeduld wächst. Sie kennen keinen längeren Schwebezustand zwischen Wunsch und Erfüllung mehr. „Genieße das Leben – jetzt!“ Die Faszination des Augenblicks bewirkt, daß Spontaneität und Impulshandlungen zunehmen. Diese Form des Instantkonsums mit seiner Genieße-jetzt-Mentalität führt langfristig zur *Entwertung von Vorfreude und Lebenserfahrung*, weil ja „alles sofort“ konsumiert und erlebt werden kann. Ein Instantgefühl wie Instantkaffee: schnell löslich und nicht von langer Wirkungskdauer. So sind Unzufriedenheit und Enttäuschung geradezu vorprogrammiert. Man kann das vermeintliche Glück nicht festhalten und in Ruhe genießen – aus Angst, vielleicht gleichzeitig etwas anderes zu verpassen. Das Konsumieren bekommt fast zwanghafte Züge.

Wegen der Fülle und Vielfalt der Angebote können viele Eindrücke nur noch konfettiartig nebeneinander aufgenommen werden: *Kennzeichen einer Konfettigeneration*. Die Impressionen bleiben bruchstückhaft und oberflächlich. Zwischen Wortfetzen und Bildsplittern hin- und hergerissen, hat sie am Ende nur wenig Zusammenhängendes gehört und gesehen. Mit der Gewöhnung an das Trommelfeuer ständig neuer Reize bekommt selbst das Außergewöhnliche den Charakter des Vorübergehenden – auf dem Weg zum nächsten Ereignis. Sobald etwas uninteressant zu werden droht, springt man einfach weiter. So muß die Hopping-Manie unweigerlich in Überreizung enden, und für den hastigen und übersteigerten Konsumenten wird die innere Unruhe zum Dauerstreß. Der Wunsch kommt auf: „Am besten mehrere Leben leben“ (POPCORN 1992) – *der vermessene Traum eines hybriden Menschen*.

### *Aggressivität und Explosivität: Die Folgen des Überreizungssyndroms*

Und schon steht die nächste Herausforderung vor der Tür: Die Erlebnisgesellschaft wandelt sich nach GROSS (1994) zur „Multioptionsgesellschaft“, die mehr Erleben *und* mehr Leben verspricht. Der Mensch kommt dann nicht mehr zur Ruhe, weil er die Optionen „Individualisierung“ und „Erleben“ zu Götzen macht. Ein solcher Götzenkult um das Ich und seine Erlebnissteigerung, so

hatte schon MAX WEBER vermutet, bleibt nicht ohne Folgen: *Das Individuum „quält sich ab zu erleben“* (M. WEBER 1992, S. 84).

Der amerikanische Literaturnobelpreisträger SAUL BELLOW sagt uns für die Zukunft ein *Martyrium unseres modernen Bewußtseins* voraus. Wir erleben eine neue Form des Leidens, das wir gar nicht mehr als Leiden erkennen, weil es in der Gestalt von Vergnügungen auftritt. In endloser Serie konsumieren wir Dinge, die uns ständig neue Höhepunkte liefern: „Alles steht bereit für ein Leben in Bequemlichkeit, mit Tempo und mit Spaß. Und da gibt es etwas in uns allen, das sagt: Und was jetzt? Und was dann?“ (BELLOW: ZEIT-Gespräch vom 13. Januar 1989.) Da sitzt man also im Kino oder in der Erlebniskneipe und fragt sich erneut: Was nun? *Nirgends mehr gibt es einen Ruhepunkt, der mit Sinn oder Selbstbesinnung verbunden ist.* Doch wenn wir ehrlich sind, dann werden wir doch erdrückt von all den schönen Dingen und wunderbaren Dienstleistungen. In gewisser Weise sind wir ihnen dienstbar und nicht sie uns. Werden wir eines Tages noch die Kontrolle über uns verlieren, weil wir uns in der Gewalt einer riesenhaften Erlebnisindustrie befinden, die sofortige Glückserfüllung verspricht, aber permanenten Konsum meint?

*Vor allem die junge Generation hat unter der Rast- und Ruhelosigkeit der Erlebnisinflation zu leiden.* Jugendliche haben zunehmend das Gefühl, daß ihnen die Zeit davonläuft. Und je vielfältiger die Angebote werden, desto stärker wachsen auch ihre persönlichen Wünsche. Wenn ihnen dann alles zuviel wird, weil sie sich „zu viel vorgenommen“ haben, werden sie ein Opfer ihrer eigenen Ansprüche: 28% der 14- bis 19jährigen Jugendlichen können sich dann nur noch mit Aggressionen helfen (vgl. OPASCHOWSKI 1994). Die innere Unruhe und Unzufriedenheit mit sich selbst „muß raus“: Sie nerven die eigene Familie, reagieren sich beim Jogging und Fußball ab oder suchen bewußt Streit mit anderen. Viele Jugendliche haben Schwierigkeiten, sich Grenzen zu setzen – zeitlich, finanziell und auch psychosozial. Die Folge ist *Erlebnisstreß, der auch explosiv werden kann* – vor lauter Angst, vielleicht etwas zu verpassen.

Den Konsumimperativ „Bleiben Sie dran!“ erleben sie als eine einzige Streßrallye. Die ständige Anforderung droht zur Überforderung zu werden. So nehmen sich Jugendliche vor allem an Wochenenden mehr vor, als sie eigentlich schaffen können (Jugendlicher: „Mit dem Konsumstreß ist es wie mit dem Tagespaß beim Skifahren: Man muß unbedingt weiterfahren, obwohl man eigentlich schon kaputt ist.“). Die junge Generation wehrt sich gegen diese ständige Reizüberflutung auf ihre eigene Weise: Sie resigniert nicht, wird nicht apathisch, zeigt sich weder verunsichert noch verwirrt. Sie reagiert vielmehr ihre innere Unruhe einfach ab: *Lust schlägt in Wut um, und aus Nervosität wird Aggressivität.*

– Wenn sich Erwachsene gestreßt fühlen, werden sie erst einmal unruhig und nervös.

– Wenn Jugendliche „voll im Streß“ sind, werden sie eher aggressiv.

Bisher ist die Wirtschaftswissenschaft fast ausschließlich von dem *Modell der Knappheit* ausgegangen, nach dem wir viele Bedürfnisse und Wünsche, aber nicht genügend Geld und Zeit haben, um sie alle vollständig zu befriedigen. Dabei wurde übersehen, daß vor allem Kinder und Jugendliche mitunter mehr konsumieren „müssen“, als sie eigentlich „wollen“ bzw. psychisch und ökonomisch verkraften können. Dieser These liegen Erkenntnisse der Motivationspsychologie, insbesondere der Reiz-Reaktions-Psychologie („stimulus-response psychology“) zugrunde. Es geht dabei um die zentrale Frage, *wie sich Reize und Reizüberflutung langfristig auf die menschliche Psyche, den Organismus und die zwischenmenschlichen Beziehungen auswirken*. Für die bloße Hoffnung darauf, daß sich das Problem der Reizüberflutung eines Tages von selbst löst, weil es gewissen Sättigungsgesetzen unterliegt, gibt es keine nachweisbaren Belege. Das Gesetz der Bedürfnissättigung gilt lediglich für physiologische Bedürfnisse (vgl. BRENTANO 1924; WISWEDE 1990a), nicht aber für sozial bedingte Bedürfnisse (z.B. Geltungs-, Kontaktbedürfnis, Anspruchsdenken).

Andererseits gibt es die ganz persönliche Erfahrung, daß übermäßige Reize Ruhelosigkeit und Unwohlsein, Aggressivität und Wut auslösen können. Zu viele Reize, aber auch zu wenige (oder gar keine) Reize werden als unangenehm empfunden. Ein längerer Reizentzug (z.B. durch Isolation) kann Kopfschmerzen, Übelkeit, Schwindelgefühle oder Halluzinationen auslösen (vgl. BEXTON u.a. 1954, S. 70ff.). Dies macht eine psychische Grenzerfahrung verständlich: „Abwechslung ist nicht die Würze des Lebens, sondern das Leben selbst“ (BURNEY 1952). *Nur ein optimales Reizniveau, das zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig liegt, vermittelt ein Gefühl des Wohlbefindens*. Dies erklärt auch die Paradoxie, daß selbst zuviel des Guten schlecht sein kann. So kann beispielsweise der Besuch eines Freizeitparks oder ein Kindergeburtstag, der ja eigentlich Freude bereiten sollte, mit Streit, schlechter Laune der Eltern oder Weinen der Kinder enden (vgl. BERLYNE 1974).

*Das Überreizungssyndrom fordert seinen Tribut*: Eine Konsumgesellschaft, deren Philosophie sich in der ständigen Reizsteigerung erschöpft („Hauptsache neu“), fordert geradezu die Aggressivität der Konsumenten heraus, die sich nicht mehr anders gegen die Überforderung zu wehren wissen. So kann aus einem Konsumvergnügen eine Gefahrenquelle für andere werden.

Damit scheint sich eine Befürchtung zu bestätigen, die schon vor einem Vierteljahrhundert von seiten der Pädagogik geäußert wurde: Die Überfülle des Konsums, die wir heute noch begehren, könne – so HARTMUT VON HENTIG im Jahre 1972 – uns „morgen widerwärtig sein“, wenn die Menschen nicht vorher gefragt würden, ob sie dies eigentlich alles wollen oder nicht. Am Ende würden die Menschen diese Konsumwelt, diesen Vergnügungs- und Ablenkungsschwindel „im Zorn zerschlagen“ (ebd., S. 172). Statt die Reize zu verfeinern, wozu auch

die moralische Reizempfänglichkeit gehört, wird immer nur von neuem *der Reizhunger bis zur Übersättigung gesteigert*. Die Folge ist: Konsumieren macht am Ende keinen Spaß mehr. Überfluß verwandelt sich in Überdruß: Aus Spaß wird Streß, aus Nervosität Aggressivität. Gefühle von Ärger, Haß und Zerstörungswut kommen auf. So kann Überreizung in Frustration und Aggression enden – auch ein Indiz für die in der Psychologie vertretene „Frustrations-Aggressions-Theorie“ (DOLLARD 1939; BERKOWITZ 1962, 1974).

Es ist nicht auszuschließen, daß sich eine Prognose aus den sechziger Jahren bewahrheitet: Danach wird der Mensch mit optischen und akustischen Reizen so überfüttert und überflutet, daß er nur noch auf immer massivere Reizanstürme mit echten Empfindungen reagieren kann. Als Ausweg aus der ständigen sinnlichen Sensationssteigerung bietet sich das *Ausweichen auf Gebiete kinästhetischer Empfindungen* an (vgl. KNEBEL 1960, S. 99). Statt optischer und akustischer Reize sehnt sich der Mensch dann nach *Bewegungsempfindungen* beim Autofahren oder im Extremsport. Bewegung, Mobilität und Beschleunigung schaffen neue Empfindungsqualitäten: Veränderte Körperlagen (z.B. beim Kurvenfahren, Bungee-Jumping, Fallschirmspringen, Looping-, Achterbahnfahren) können rauschartige Zustände auslösen (z.B. Geschwindigkeits-, Höhen-, Tiefenrausch), die viel unmittelbarer, vitaler und opiatähnlicher auf den Körper einwirken, als es akustische und optische Reize je vermögen. Die Suche und Sucht nach neuen Bewegungsgefühlen als *Ausgleich und Ventil für sinnliche Reizüberflutungen* können auch eine Erklärung dafür sein, warum sich Extrem- und Risikosportarten so ausbreiten.

Noch nie waren die Menschen einem solchen Angebotsstreß ausgesetzt wie heute. Ständige Aufforderungen und Anforderungen führen zur Überforderung: Vor allem Jugendliche haben das Gefühl, Zeit und Geld reichten bei weitem nicht mehr aus, sich alle ihre Wünsche zu erfüllen. So werden sie unsicher, ängstlich, enttäuscht und frustriert, weil sie viele persönlichen Ziele gar nicht mehr verwirklichen können. Sie leben in einer Art Dauerspannung, die ihnen das Gefühl vermittelt, sie kämen dauernd zu spät. Mitmenschen gegenüber reagieren sie zunehmend aggressiv und wütend, weil sie sich von ihnen auf ihrer Streßbrallée gestört fühlen. *Der Mitmensch wird zum Störfaktor*. Unerwartet auf andere Rücksicht nehmen müssen heißt für sie, nicht alles das erreichen können, was sie sich vorgenommen haben. Die subtilen Konsumzwänge der Erlebnisgesellschaft lassen mitunter Materielles wichtiger als Soziales erscheinen. Daraus folgt auch: Die Reizüberflutung kann als eine (von mehreren möglichen anderen) Ursachen für die Zunahme von Aggressivität und Gewalt bei Jugendlichen angesehen werden.

Die Erlebnisgesellschaft hat offensichtlich das auf einem mittleren Niveau liegende Reizoptimum aus den Augen verloren. Auf den Wunsch nach gelegentlicher Abwechslung, Anregung und Aktivierung reagiert sie mit permanenter Reizüberflutung, die wie ein pausenloses Trommelfeuer („Bleiben Sie dran!“)

wirkt und insbesondere Kinder und Jugendliche in einen *Dauerzustand der Aufregung und Rastlosigkeit* versetzt. Mit ihrem persönlichen Wunsch nach In-Ruhe-gelassen-Werden bleiben sie weitgehend allein. Sie könnten zwar aus der Reizralley aussteigen – aber doch nur um den Preis eines eingeredeteten schlechten Gewissens bzw. einer suggerierten Angst, vielleicht etwas zu verpassen.

Der amerikanische Psychologe TIBOR SCITOVSKY wies schon in den 70er Jahren überzeugend nach, daß alles Neue bis zu einem gewissen Grad als reizvoll, aber darüber hinaus jede weitere Neuheit als beängstigend empfunden wird. *Das Zuviel an neuen Eindrücken und Reizen wird als Bedrohung erlebt*, weil die Betroffenen gar nicht wissen, wie sie damit fertig werden sollen. Zu groß ist die Angst vor Versagen, also davor die Reizüberflutung (z.B. auch die Informationsflut) nicht verarbeiten oder verkraften zu können. So können ursprünglich als angenehm und schön empfundene Dinge des Lebens (denken Sie z.B. an Fernsehen, private Einladungen oder gemeinsame Unternehmungen) – im Übermaß erlebt – Unlust und Unbehagen auslösen. Nach diesem „*Gesetz der hedonistischen Spannung*“ (SCITOVSKY 1977, S. 59) läßt sich auch die wachsende Unzufriedenheit in westlichen Wohlstandsgesellschaften erklären. Zuviel des Guten wird als schlecht empfunden.

### *Eine neue Erlebnissgeneration: Rastlos, flüchtig und leicht ablenkbar*

Eine junge Generation, die in ständiger Spannung und Anspannung lebt und auch nach der Schule oder Arbeit nicht zur Ruhe kommt, riskiert am Ende Dauerstreß: Auf chronischen Streß reagiert der Körper mit der vermehrten Ausschüttung von Adrenalin. Der Blutdruck geht nicht wieder auf sein normales Niveau zurück: *Der hohe Blutdruck wird auf Dauer zum Risikofaktor*. Und wie Biochemie und Streßforschung belegen, werden durch Dauerstreß freie Fettsäuren im Übermaß mobilisiert. Da sie nicht durch Muskelarbeit verbraucht werden, gelangen sie direkt in die Gefäßwände. Der Teufelskreis nimmt seinen Lauf: „Die kreislauf- und gefäßschädigenden Prozesse beginnen“, und der übersteigerte Konsumstreß wird zum Herzinfarktrisiko (VESTER 1976, S. 249). Wie beim Peter-Prinzip im Berufsleben, wenn die eigene Kompetenz überfordert ist, beginnen die im Übermaß Gestreßten, ihr eigenes Tun mehr zu erleiden als zu genießen.

Vor allem Jugendliche haben nachweisbar schon heute darunter zu leiden. So wird beispielsweise nach einem stressigen Discobesuch das Autofahren vom vegetativen Nervensystem als Schwerarbeit eingestuft, ohne daß der Körper etwas tut. Wenn schon beim normalen Autofahren die Streßhormone um das Doppelte in die Höhe schnellen, „treibt aggressives Fahren sie jedoch auf eine zehnfache Konzentration“ (ebd., S. 250). Bei weiterer Reizüberflutung kommt

es zu immer neuen Reizungen des vegetativen Systems und damit zu sprunghaft steigenden Unfallgefahren und Aggressionssteigerungen.

Was Wissenschaft und Forschung theoretisch an Erkenntnissen zutage fördern, wird durch die Praxis bestätigt. Wie HENSEL (1994) schreibt, dominieren in den Schulen schon heute nervöse kleine Egoisten, die immer neuer „Reize, Stimuli und Sensationen“ bedürfen und aggressiv reagieren, wenn sie aufgefordert werden, sich mehr Mühe zu geben. Sie verhalten sich so, als sei ihr Zentralnervensystem an das Vorabendprogramm des Fernsehens angeschlossen: Ihr schulisches Verhalten ist ein Reflex auf schnelle Schnitte à la Dallas, Denver und MTV. Sie sind nervös, vermögen sich wenig zu konzentrieren, können kaum noch mit sich allein sein, behalten wenig, strengen sich selten an – kurz: *„Das Konstante ihrer Persönlichkeit ist die Flüchtigkeit“* (ebd., S. 17). Wir haben es offensichtlich mit einer neuen Schüलगeneration zu tun, die deutlich aggressiver ist als ihre Vorläufer. Ihre Aggressivität aber wurzelt nicht in den Genen, sondern in unserer Gesellschaft, deren Leitbild mehr vom „abhängig Beschäftigten“ am Arbeitsplatz und funktionierenden Konsumenten geprägt ist als vom Menschenbild der selbständigen Persönlichkeit.

Und wie unlängst die Psychiatrische Universitätsklinik in Freiburg nachwies, haben 23% der befragten Kinder im Alter zwischen sechs und zehn Jahren als Folge chronischer Streßbelastung unter Schlafstörungen zu leiden. Sie haben zunehmend Schwierigkeiten, ohne fremde Hilfe zur Ruhe zu kommen. Dabei besteht ein enger Zusammenhang zwischen Hyperaktivität und chronischem Schlafmangel. Die betroffenen Kinder sind rastlos, impulsiv und leicht ablenkbar. Eine Hauptursache wird in der immer stärkeren Verplanung gesehen. Manche Kinder haben einen privaten Terminkalender wie Manager im Beruf. Freie Zeit verwandelt sich in verplante Zeit, während die Entwicklung von Phantasie und Eigeninitiative zu verkümmern droht. *Viele Kinder können nur noch kurze Geschichten erzählen*, in denen sich ein Highlight an das andere reiht – genauso wie im Fernsehen bei Werbespots oder auf Musikkkanälen (RABEN-SCHLAG/HEGER 1994).

Und wie FÖLLING-ALBERS (1995) nachdrücklich belegt, klagen 87% der befragten Lehrerschaft über wachsende Konzentrationsschwächen und vermehrte Unruhe und Nervosität der Kinder. Im gleichen Maße, wie die Ausdauerfähigkeit der Kinder sinkt, nimmt ihre Bereitschaft, sich ablenken zu lassen, zu. „Vorlese“-situationen, wie sie früher von Kindern geradezu herbeigesehnt wurden, werden mittlerweile zur Geduldsprobe für Lehrer: Selbst bei spannenden Geschichten ist nur noch ein kleiner Teil der Kinder in der Lage, sich auf das Zuhören zu beschränken. Bereits mitten im Text verlieren viele Kinder das Interesse daran, die Geschichte überhaupt zu Ende zu hören (ebd., S. 23).

Das „Nicht-zuhören-Können“, heute schon im Kindesalter nachweisbar, kann in Zukunft zur größten sozialen Herausforderung für die zwischenmenschliche Kommunikation in westlichen Wohlstandsländern werden. Daraus



folgt: Motivations- und Animationsfähigkeiten sowie die Kompetenz zu Methodenwechsel und variantenreichen Unterrichtsformen müssen zum pädagogischen Repertoire jedes Lehrers bzw. zum Grundbestandteil jeder Lehrerausbildung und -fortbildung gehören. Und vorschulische Einrichtungen wie Kindergärten und Vorschulklassen sollten wieder mehr zu *Lernstätten für Persönlichkeits- und Sozialerziehung* der Kinder werden und weniger Übungsstätten für das Buchstaben- oder Zahlenlernen sein.

Was aber passiert, wenn nichts passiert – wenn sich die pädagogischen Qualifikationen der Lehrer und der Lern- und Erziehungsstil in der Schule nicht verändern? Dann würden die Schüler im Zeitalter der Fernbedienung die Lehrer im Unterricht einfach „wegzappen“, d.h., die Schüler wären körperlich anwesend, aber in Gedanken woanders. Mental würden sie abdriften und wie beim Fernsehkonsum Langweiliges einfach „wegzappen“, also „abschießen“.

Im ausgehenden 20. Jahrhundert hat die Überfluggesellschaft mit dem *Wahn des Übermaßes* zu kämpfen. Vielleicht hat BLAISE PASCAL, selbst vom „Elend des Menschen ohne Gott“ überzeugt, schon vor über 300 Jahren den heutigen Erlebniswahn vorwegempfunden: „Kein Übermaß ist sinnlich wahrnehmbar. Zu viel Lärm macht taub; zu viel Licht blendet; was zu weit ist und zu nah ist, hindert das Sehen ... Das Übermäßige ist uns feindlich und sinnlich unerkennbar. Wir empfinden es nicht mehr, wir erleiden es“ (PASCAL 1954).

Aus kultursoziologischen Forschungen geht hervor, *daß es Menschen im Mittelbereich zwischen Not und Überfluß subjektiv am besten geht*. Diesen Menschen fehlt noch etwas, wofür sich Arbeit und Anstrengung lohnen. Ihr Leben hat schließlich eine Richtung: nach oben. Und die Erfahrung lehrt: Menschen, die nach oben wollen, haben eher Mittelkrisen – Menschen, die oben sind, dagegen Sinnkrisen. Die einen sind noch unterwegs, die anderen sind schon angekommen (vgl. SCHULZE 1992). Bedroht ist nicht mehr das Leben, sondern sein Sinn.

### *Das Lernziel Leben muß neu definiert werden*

Noch nie hat es eine Generation gegeben, die mit so einer hohen Lebenserwartung aufgewachsen ist. Das Lernziel Leben muß neu definiert werden. Neben allgemeinen Kulturtechniken und beruflichem Basiswissen wird die Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und Gemeinschaftsfähigkeit immer wichtiger. *Die Lehrer müssen in ihrer Aus- und Fortbildung als Persönlichkeitstrainer genauso qualifiziert werden wie als Wissensvermittler*. Dies bedeutet: Vor dem Hintergrund des demographischen Wandels in Deutschland muß die Bildungspolitik neue sozialpolitische Akzente setzen. Kompetenzerweiterung ist gefordert. Die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten für das Studium („Studierfähigkeit“) und den künftigen Beruf („Berufsfähigkeit“) reicht als bildungsspoli-

tischer Auftrag der Schule in Zukunft nicht mehr aus. *Die Bildungspolitik muß sich mehr zum Anwalt eines Lernens für das ganze Leben machen.*

*Ob wir es wollen oder nicht: Wir müssen Abschied nehmen vom „Jahrhundert des Kindes“,* das KEY (1902) ausgerufen hatte. Aus einer eigenen „Kinderkultur“ (LENZEN 1985), in deren Mittelpunkt eine pädagogische Bewegung „vom Kinde aus“ stand, entwickelt sich eine tendenziell kinderlose Konsumkultur – eine Kultur der Singles und Kinderlosen, für die Sport, Hobbys und Urlaubsreisen „wichtiger sind als Heiraten und eine Familie gründen“ – mit steigender Tendenz (1985: 58% – 1994: 63%). Ein kritischer Punkt der Wohlstandsentwicklung ist erreicht, bei dem der Wunsch „Kind vor Konsum“ in die Option „Konsum statt Kind“ umzuschlagen droht (OPASCHOWSKI 1994).

Der demographische Wandel in Verbindung mit der höheren Lebenserwartung (vgl. ENQUÊTE-KOMMISSION) läßt in Zukunft eine *Revolution auf leisen Sohlen* erwarten, die folgenreich sein kann und politischen Handlungsbedarf signalisiert. Sinkende Geburtenraten und steigende Lebenserwartung beschreiben Deutschland eine „Altersschere“ wie nie zuvor. Es wird mehr Alte als Junge geben. Das Geburtendefizit steigt so stark an, daß es, realistisch gesehen, auch nicht durch Einwanderung ausgeglichen werden kann. Zugleich wird es immer weniger Familien mit Kindern geben. Infolgedessen werden auch die *Familien- und Verwandtschaftsnetze kleiner* – im gleichen Maße, wie der Anteil der Alleinstehenden im höheren Lebensalter größer wird. Es ist höchst fraglich, ob in Zukunft sogenannte „Lebensabschnittspartner“ zu gleichen Hilfeleistungen bereit sind wie die Partner in einer ehelichen Lebensgemeinschaft. Die Menschen in der künftig älter werdenden Gesellschaft müssen also mehr als bisher kompetent und in der Lage sein, *sich eigenständig soziale Netze aufzubauen.*

Mit den schrumpfenden familialen Netzen nehmen auch die Verwandtschaftshilfen z.B. im handwerklichen Bereich ab. Die Menschen müssen daher frühzeitig *Do-it-yourself-Kompetenzen* erwerben, weil andernfalls handwerkliche Dienstleistungen nur professionell erbracht werden können, also für viele nicht mehr bezahlbar sind. Es wird daher unerläßlich sein, *das natürliche Hilfspotential zu aktivieren*, damit Nachbarn und Freunde als freiwillige Helfer gewonnen werden können. Aus der möglichen Hilfsbereitschaft muß eine tatsächliche werden. Dafür spricht auch, daß z.B. drei Viertel der Jugendlichen (78%) heute der Auffassung sind, die Menschen sollten sich „gegenseitig mehr helfen“ und nicht alle sozialen Angelegenheiten einfach dem Staat überlassen (IFEP 1995). Eine ausgeprägte Hilfsbereitschaft wird damit zu einer der wichtigsten Lebenskompetenzen der Zukunft, die von früher Kindheit an entwickelt werden muß.

Auch *generationsübergreifende Selbsthilfegruppen* müssen stärker gefördert werden, wenn Kommunikation und Mitmenschlichkeit nicht auf der Strecke bleiben sollen. In den nächsten Jahren bekommen informelle soziale Kontakte eine größere Bedeutung als formelle, wie sie z.B. in einer Vereinszugehörigkeit

gegeben sind. Denn die Bereitschaft, sich in einem Verein oder einer Organisation längerfristig zu engagieren, geht immer mehr zurück, während gleichzeitig die Zahl der passiven Mitglieder in Vereinen und Organisationen zunehmend größer wird. *Sozial aktiver leben lernen* wird eine der wichtigsten Voraussetzungen für individuelles Wohlbefinden und gesellschaftliche Lebensqualität im 21. Jahrhundert.

Noch nie zuvor waren die Menschen einem solchen Angebotsstreß ausgesetzt wie heute. Ständig müssen wir uns entscheiden, ob wir etwas machen oder haben, selektiv nutzen oder ganz darauf verzichten wollen:

- Was ist eigentlich für mich wichtig und was nicht?
- Woher nehme ich den Mut, auch nein zu sagen?
- Und wie schaffe ich es, mich zu bescheiden, auch auf die Gefahr hin, etwas zu verpassen?

Früher galt der Grundsatz „*Eine Sache zu einer Zeit*“. Daraus ist heute die Gewohnheit „*Mehr tun in gleicher Zeit*“ geworden. Nur noch neidisch können wir auf frühere Kulturen zurückblicken, die im „Zeitwohlstand“ (OPASCHOWSKI 1983) lebten und sich eine „Mañana“-Mentalität leisten konnten: Morgen ist auch noch ein Tag. Wir aber haben heute ständig das Gefühl, morgen könnte es bereits zu spät sein: Genieße das Leben jetzt! Wir „nutzen“ die Zeit mehr, als daß wir sie wirklich „verbringen“.

Infolgedessen muß die junge Generation kompetenter werden, um den Anforderungen an das Leben genügen zu können. Wer in Zukunft der drohenden Erlebnisinfation durch Medien, Mobilität und Massenkultur standhalten will, muß die folgenden ganz persönlichen *Zehn Gebote* (vgl. OPASCHOWSKI 1996c, S. 187) beherzigen:

- 1) Bleib nicht dauernd dran; schalt doch mal ab.
- 2) Jag nicht ständig schnellebigen Trends hinterher.
- 3) Kauf nur das, was Du wirklich willst, und mach Dein persönliches Wohlergehen zum wichtigsten Kaufkriterium.
- 4) Versuche nicht, permanent Deinen Lebensstandard zu verbessern oder ihn gar mit Lebensqualität zu verwechseln.
- 5) Lerne – zu lassen, also Überflüssiges wegzulassen: Lieber einmal etwas verpassen als immer dabeisein.
- 6) Tu nichts auf Kosten anderer oder zu Lasten nachwachsender Generationen.
- 7) Mach nicht alle deine Träume wahr; heb Dir noch unerfüllte Wünsche auf.
- 8) Lerne wieder, „eine Sache zu einer Zeit“ zu tun. Entdecke die Hängematte wieder.
- 9) Genieße nach Maß, damit Du länger genießen kannst.

- 10) Verdien' Dir Deinen Lebensgenuß – durch Arbeit oder gute Werke: Es gibt nichts Gutes, es sei denn, man tut es.

## *Literatur*

- BELLOW, S.: ZEIT-Gespräch. 13. Januar 1989.
- BERKOWITZ, L.: Aggression: A Social Psychological Analysis. New York 1962.
- BERKOWITZ, L.: Some Determinations of Impulsive Aggression. In: Psych. Rev. 81 (1974).
- BERLYNE, D.E.: Konflikt, Erregung, Neugier. Stuttgart 1974.
- BEXTON, W.H. u.a.: Effects of Decreased Variation in the Sensory Environment. In: Canadian Journal of Psychology 8 (1954).
- BRENTANO, L.: Versuch einer Theorie der Bedürfnisse. Leipzig 1924.
- BURNEY, C.: Solitary Confinement. London 1952.
- CLUB OF ROME: Das menschliche Dilemma. Hrsg. v. A. PECCEI. Wien/München/Zürich/Innsbruck 1979.
- COUPLAND, D.: Generation X. Geschichten für eine immer schneller werdende Kultur. Hamburg 1992.
- DOLLARD, J. u.a.: Frustration und Aggression. New York 1939.
- DWIF/Deutsches Wirtschaftswissenschaftliches Institut für Fremdenverkehr an der Universität München (Hrsg.): Tagesreisen der Deutschen. München 1995.
- ENQUÊTE-KOMMISSION „Schutz der Erdatmosphäre“ des 12. Deutschen Bundestages (Hrsg.): Mobilität und Klima. Wege zu einer klimaverträglichen Verkehrspolitik. Bonn 1994.
- ENZENSBERGER, H.M.: Bewußtseins-Industrie. In: H.M. ENZENSBERGER: Einzelheiten. Frankfurt a.M. 1962, S. 7–15.
- FÖLLING-ALBERS, M. u.a.: Schulkinder heute. 2. Aufl., Weinheim/Basel 1995.
- FRANCKE, A.H.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. D.G. KRAMER. In: H. Beyers Bibliothek pädagogischer Klassiker. 2. Ausg., Langensalza 1885.
- FUHRER, U. u.a.: Automobile Freizeit. Ursachen und Auswege aus der Sicht der Wohnpsychologie. In: U. FUHRER (Hrsg.): Wohnen mit dem Auto. Zürich 1993, S. 77–93.
- GROSS, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt a.M. 1994.
- HECKMAIR, B./MICHL, W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied/Kriftel/Berlin 1990.
- HENSEL, H.: Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule. 5. Aufl., Bönen 1994.
- HENTIG, H. VON: Freizeit als Befreiungszeit. In: H.W. OPASCHOWSKI (Hrsg.): Freizeitpädagogik in der Leistungsgesellschaft. 2. Aufl., Bad Heilbrunn 1972, S. 161–193.
- HINRICHS, W.: Schleiermachers Theorie der Geselligkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Weinheim 1965.
- HUXLEY, A.: Schöne neue Welt. Ein Roman der Zukunft. (Brave New World. 1931/32.) Frankfurt a.M. 1981.
- HUXLEY, A.: Wiedersehen mit der Schönen neuen Welt. München 1960.
- IFEP/Institut für empirische Psychologie (Hrsg.): „Wir sind o.k.!“ Stimmungen, Einstellungen, Orientierungen der Jugend in den 90er Jahren. (IBM-Jugendstudie.) Köln 1995.
- KARASEK, H.: Das Angebot der Kulturindustrie. In: H.W. OPASCHOWSKI (Hrsg.): Freizeitpädagogik in der Leistungsgesellschaft. 2. Aufl., Bad Heilbrunn 1973, S. 40–47.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1902.
- KNEBEL, H.-J.: Soziologische Strukturwandlungen im modernen Tourismus. Stuttgart 1960.

- KOCH, F.: Der Kaspar-Hauser-Effekt. Opladen 1995.
- KOSLOWSKI, P.: Die postmoderne Kultur. Gesellschaftlich-kulturelle Konsequenzen der technischen Entwicklung. München 1987.
- LENZEN, D.: Kinderkultur. In: D. LENZEN (Hrsg.): ENZYKLOPÄDIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT. Bd. 4. STUTTGART 1985.
- LÜDTKE, H. u.a.: Technik im Alltagsstil. Eine empirische Studie. Marburg 1994.
- OPASCHOWSKI, H.W.: Einführung in die freizeitkulturelle Breitenarbeit. Bad Heilbrunn 1979.
- OPASCHOWSKI, H.W.: Probleme im Umgang mit der Freizeit. (Bd. 1 der B.A.T Schriftenreihe zur Freizeitforschung.) Hamburg 1980.
- OPASCHOWSKI, H.W.: Freizeitzentren für alle. (Bd. 3 der B.A.T Schriftenreihe zur Freizeitforschung.) Hamburg 1981.
- OPASCHOWSKI, H.W.: Arbeit. Freizeit. Lebenssinn? Orientierungen für eine Zukunft, die längst begonnen hat. Opladen 1983.
- OPASCHOWSKI, H.W.: Freizeit und Lebensqualität. (Bd. 11 der B.A.T Schriftenreihe zur Freizeitforschung.) Hamburg 1993.
- OPASCHOWSKI, H.W.: Schöne neue Freizeitwelt? (B.A.T Projektstudie.) Hamburg 1994.
- OPASCHOWSKI, H.W.: Freizeit und Mobilität. (Bd. 12 der B.A.T Schriftenreihe zur Freizeitforschung.) Hamburg 1995 (a).
- OPASCHOWSKI, H.W.: Das Multimedia-Zeitalter läßt auf sich warten. Akzeptanz-Probleme der neuen Informationstechnologien. In: Bundesministerium für Wirtschaft (Hrsg.): Die Informationsgesellschaft. Bonn 1995 (b).
- OPASCHOWSKI, H.W.: Freizeitökonomie. 2. Aufl., Opladen 1995 (c).
- OPASCHOWSKI, H.W.: Die multimediale Zukunft. (B.A.T Scripten.) Hamburg 1996 (a).
- OPASCHOWSKI, H.W./DUNCKER, CHR.: Jugend und Freizeit. (B.A.T Scripten.) Hamburg 1996 (b).
- OPASCHOWSKI, H.W.: Pädagogik der freien Lebenszeit. 3. Aufl., Opladen 1996 (c).
- PACKARD, V.: Die ruhelose Gesellschaft. (A nation of strangers 1972.) München 1975.
- PASCAL, B.: Auswahl. Eingeleitet von R. SCHNEIDER. Frankfurt a.M. 1954.
- PESTALOZZIS sämtl. Schriften (Cotta-Ausgabe, Bd. 11). Tübingen 1820ff.
- POPCORN, F.: Der Popcorn Report. (The Popcorn Report, 1991.) München 1992.
- RABENSCHLAG, U./Heger, R.: Forschungsstudie der Psychiatrischen Universitätsklinik, Abt. Kinder- und Jugendpsychiatrie. Freiburg i.Br. 1994.
- RANFT, R.: Das Pädagogische im Leben und Werk des Grafen Ludwig von Zinzendorf. Weinheim 1958.
- RANG, M.: Einleitung. In: M. RANG (Hrsg.): J.-J. Rousseau: Émile oder über die Erziehung. Stuttgart 1965, S. 5–96.
- ROSENMAYR, L./KOLLAND, F.: Formen kultureller Aktivitäten älterer und alter Menschen in Österreich. Wien 1991.
- ROUSSEAU, J.-J.: Lettre à Madame de Francueil (1751). In: RANG, (1995, S. 26–29.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emil, oder über die Erziehung (1762). 3. Aufl., Paderborn 1975.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. E. WENIGER. Bd. I. Düsseldorf/München 1957.
- SCHULZE, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M./New York 1992.
- SCHULZE, G.: Entgrenzung und Innenorientierung. Eine Einführung in die Theorie der Erlebnisgesellschaft. In: Gegenwartskunde 4 (1993), S. 405–419.
- SCHULZE, G.: Neue Mediengesellschaft. Droht das Kaspar-Hauser-Syndrom? In: Tendenz Nr. III (1995), S. 42–44.

- SCITOVSKY, T.: Psychologie des Wohlstands. (The Joyless Economy, 1976.) Frankfurt a.M./New York 1977.
- VESTER, F.: Phänomen Streß. Stuttgart 1976.
- WEBER, E.: Pädagogik. Eine Einführung. 8. Aufl., Donauwörth 1995.
- WEBER, M.: Wissenschaft als Beruf. In: H. BAIER u.a. (Hrsg.): Gesamtausgabe Max Weber. Bd. 17, Tübingen 1992, S. 71–113.
- WISWEDE, G.: Einführung in die Wirtschaftspsychologie. München/Basel 1990 (a).
- WISWEDE, G.: Der „neue Konsument“ im Lichte des Wertewandels. In: SZALLIES/WISWEDE (Hrsg.): Wertewandel und Konsum. Landesberg a.L. 1990 (b), S. 11–40.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Horst W. Opaschowski, Hellholzkamp 1, 21039 Börnsen



## August Hermann Franckes Waisenhaus

*Wirtschaftliche Autonomie und staatliche Förderung  
einer pädagogischen Herausforderung*

Das aktuelle Kongreßthema „Bildung zwischen Staat und Markt“ ist in seiner historischen Dimension wie seiner heutigen Problematik maßgeschneidert auf die FRANCKESchen Stiftungen anzuwenden, in deren repräsentativem Raum, dem restaurierten Freylingshausensaal, ich Sie als Hausherr begrüßen möchte. Wir sind hier am Tatort der Geschichte, und so werde ich mir erlauben, in einem Ausblick einige Bemerkungen zur gegenwärtigen Situation der Stiftungen anzufügen. Die wirtschaftliche Autonomie und die staatliche Förderung von AUGUST HERMANN FRANCKES Waisenhaus im Zusammenhang einer pädagogischen Perspektive zu untersuchen bedeutet, daß man sich dem Thema von vier Seiten zu nähern hat: Eine frömmigkeitsgeschichtliche Betrachtung schließt eine bildungsgeschichtliche ein, eine wirtschaftsgeschichtliche Darstellung ist mit einer verwaltungsgeschichtlichen zu verbinden. Daraus ergibt sich ein interdisziplinärer Anspruch, den ich in Form einer kulturgeschichtlichen Darstellung dieses komplexen historischen Ereignisses einlösen möchte.

Vergegenwärtigen wir uns zunächst den historischen Ausgangspunkt: Im Januar 1692 trat der 29jährige Theologe AUGUST HERMANN FRANCKE, aus Lübeck gebürtig, in Gotha aufgewachsen, seinen Dienst als Pfarrer der kleinen Gemeinde Glaucha an. Der Ort lag unmittelbar vor den Mauern und den Toren der bisherigen Residenzstadt Halle an der Saale, die 1680 mit dem Herzogtum Magdeburg preußisch geworden war. Der Magister FRANCKE wurde hier zugleich als Professor der orientalischen Sprachen an die zu gründende Universität berufen, die einen Ausgleich für den Verlust des Hofes darstellen sollte. FRANCKE war kein unbeschriebenes Blatt: Der junge Theologe hatte fünf Jahre zuvor durch ein später von ihm immer wieder geschildertes, sein ganzes Leben bestimmendes Bekehrungserlebnis die Unmittelbarkeit der Gegenwart Gottes erfahren und wurde seither im unerschütterlichen Glauben an Christus von einer aus dem Herzen kommenden persönlichen Frömmigkeit getragen, die, wie wir sehen werden, Berge versetzen konnte, um eine drastische Metapher der Übertreibung zu verwenden. Sein Glaubenseifer hatte 1689 zur Folge, daß er aus der von der lutherischen Orthodoxie getragenen Universität Leipzig, an der er biblische Vorlesungen hielt, vertrieben wurde. Gleiches passierte ihm danach in Erfurt, wohin er als Pastor berufen worden war. Vor allem der persönlichen



Beziehung zu PHILIPP JAKOB SPENER, den man heute als Begründer des Pietismus in Deutschland versteht und der als Prediger in Berlin großen Einfluß am kurfürstlichen Hof hatte, war es wohl zu verdanken, daß FRANCKE an das preußische Glaucha vor Halle berufen wurde. Nach den ruhelosen Bildungs- und Wanderjahren fand er im wohlwollenden Schutz der Obrigkeit in der armen Gemeinde einen Wirkungsort, den er nicht nur formte, sondern zum Kern seines praktischen Lebenswerkes machte, das zu Recht seit dem 18. Jahrhundert mit seinem Namen verbunden und in die Geschichte eingegangen ist. Es sind die Glauchaschen Anstalten, gegründet „zur Beßerung in allen Ständen“, wie es bei FRANCKE heißt. Es ist der im 19. und 20. Jahrhundert erweiterte und veränderte, aber noch heute, wenngleich in schlechtem Bauzustand, erhaltene gewaltige Baukomplex von Stein- und Fachwerkhäusern, der eine Frühform der Kasernen in der spartanischen, kargen Gestaltung und geometrischen Ordnung darstellt. Das dort über Jahrhunderte fortwirkende Leben in pädagogischen und sozialen Einrichtungen geht auf AUGUST HERMANN FRANCKES Gründung im Jahre 1698 zurück. Vorangegangen war seit 1694 zunächst im Glauchaer Pfarrhaus und dann in weiteren angemieteten Nachbarhäusern die Einrichtung einer Armen- schule und dann der deutschen und lateinischen Schulen, die mit Internatsräu- men für die in Obhut genommenen Waisenkinder verbunden waren. Überzeugt von der Bedeutung seines Unternehmens, das ja am Anfang der evangelischen Diakonie in Deutschland steht, gab FRANCKE schon im Frühsommer 1697 unter dem Schutz SPENERS „zum Preiß der treuen Vorsorge Gottes, zur Erweckung und Stärckung des Vertrauens auf Gott und wahrer Christlicher Liebe“ eine „Historische Nachricht“ heraus, „was die Zuverpflegung der Armen und Erzie- hung der Jugend in Glaucha an Halle gemachte Anstalten veranlasset, wie eines aus dem andern gefolget und das gantze Werck durch Göttlichen Segen von Anno 1694 biß Anno 1697 im Monath Junio fortgesetzt und eingerichtet sey.“ (FRANCKE 1697) Die Rechenschaft, die FRANCKE ablegt, wurde in weiteren biographischen Schriften und Berichten fortgeführt und fand 1709 ihren vorläu- figen Abschluß in der 3. Auflage seiner „Segensvollen Fußstapfen des noch lebenden und waltenden liebereichen und getreuen Gottes“, die eine „wahrhafte und umständliche Nachricht von dem Waysen-Hause und übrigen Anstalten zu Glaucha vor Halle“ darstellt (FRANCKE 1709).

Unter dem Waisenhaus verstand FRANCKE das 1698 bis 1700 errichtete Haupt- gebäude, das aber von Anfang an kein Findelhaus war, sondern eine Erzie- hungsanstalt für Kinder, Jungen und Mädchen aus ärmlichen und auch nicht ärmlichen bürgerlichen Verhältnissen. Die Zahl der Waisenkinder war gering im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern, die die nach und nach entstande- nen deutschen Schulen, die Mädchenschule, die 1697 gegründete Latina und das danach entstandene Pädagogium für Kinder wohlhabender Eltern besuchten. Neben einer Waisenanstalt für die armen Kinder wurde eine Pensionsanstalt und ein Alumnat für Bessergestellte betrieben. Außer den Schul- und Wohnstu-

ben waren Küche, Speisesaal, Backstube, Mehlkammer, Badestube, Holzstall und vieles andere für die Selbstbewirtschaftung notwendig. Erwerbende Betriebe, wie sie hießen, waren von Anfang an eingeplant: Apotheke und Buchhandlung, später Buchdruckerei und Bibelanstalt, Meierei und Missionsanstalt.

Die Zahl der Schüler stieg zu AUGUST HERMANN FRANCKES Lebzeiten Jahr für Jahr. Als er 1727 starb, soll er 2.500 Kinder, Mitarbeiter, Inspektoren, Informanten hinterlassen haben. Also aufs Ganze gesehen: ein ungewöhnliches Lebenswerk für einen Pfarrer und Professor, der zugleich Prediger und Seelsorger, Pädagoge und Theologe, Ökonom und Administrator war. Wie diese im pietistischen Geist geführten Anstalten wirtschaftlich und finanziell betrieben und wie AUGUST HERMANN FRANCKES Waisenhaus – ökonomisch autonom – dennoch staatlich gefördert wurde, soll nun im einzelnen untersucht und dargestellt werden.

„Die auf den Herrn harren, kriegen neue Kraft, daß sie auffahren mit Flügeln wie Adler“, liest der Besucher am Tympanon des Hauptgebäudes. Die beiden Adler stützen das blaue Spruchband mit den vergoldeten Lettern, und die Strahlen der Sonne mit einem menschlichen Antlitz geben den Versen aus dem Buch des Propheten Jesaja im Alten Testament den Segen. „Er vertrauete Gott“, liest der Gast später, wenn er im Lindenhof vor dem Denkmal für AUGUST HERMANN FRANCKE steht. Und wenn man dieses Gebäude betritt, liest man FRANCKES Lieblingsspruch : „Unsere Hülfe stehet im Namen des Herren, der Himmel und Erde gemacht hat.“ (RAABE 1995)

Zuversicht und Vertrauen waren FRANCKES Stärke. Sie richteten sich aber nicht auf die Menschen, sondern allein auf Gott. Die Grundlage und zugleich die Krönung seines so viel bewunderten und ebenso stark kritisierten Lebenswerkes war der unerschütterliche, feste Glaube an den Schöpfer und Erlöser, an Gott und Christus, hervorgegangen aus dem eingangs erwähnten Bekehrungserlebnis, das einen zweifelnden, von äußerlichem Christentum geprägten Lutheraner überwältigte und das er als Wiedergeburt im Glauben verstand. Diese persönliche Betroffenheit durch die göttliche Gnade, also ein individuelles Ereignis, war das Zentrum in FRANCKES Theologie. Seine Gesinnung und Glaubensstärke teilte er mit vielen evangelischen Glaubensbrüdern, die mit der erstarrten orthodoxen lutherischen Kirche nicht mehr einverstanden waren, die dann wegen ihrer Frömmigkeit als Pietisten verspottet und wegen ihrer Abweichung von der vorgegebenen kirchlichen Ordnung in vielen Teilen des Reiches verfolgt wurden.

ERHART PESCHKE, der vor kurzem verstorbene Hallenser Theologe, Pietismusforscher und Herausgeber der Werke FRANCKES, hat immer wieder den Ruf zur Bekehrung als Hauptthema in FRANCKES Predigten und Schriften bezeichnet. Er schreibt dazu: „Drei in sich geschlossene Ereignisse umfaßt der von ernstesten Gebeten begleitete Bekehrungsprozeß, der in seinem erschütternden Verlauf jedem Wiedergeborenen unvergeßlich bleibt, die den Vorgang einleitende gött-

liche Rührung, den unter harten Anfechtungen sich vollziehenden Bußkampf und den entscheidenden Durchbruch des Glaubens. Die Bekehrung kann zwar in Stärke und Dauer verschieden sein, ist aber immer ein zeitlich fest umgrenztes Geschehen, das dem Wiedergeborenen die sichere Gewißheit des Gnadenstandes gibt.

Obwohl die Bekehrung ein persönliches, inneres Erlebnis ist, bleibt sie doch kein isolierter seelischer Vorgang, sondern bildet zugleich die Voraussetzung für ein gottgewolltes, der Welt zugewandtes Handeln. Sie birgt eine gewaltige Dynamik in sich, die den ganzen Menschen durchdringt. Wer sich einmal der göttlichen Ordnung unterworfen hat, reift mit innerer Notwendigkeit zum tätigen Werkzeug Gottes heran. Sein Leben ist ein ständiges Wachstum im Glauben und in der Liebe. Gute Werke sind die untrüglichen Kennzeichen seiner Frömmigkeit“ (FRANCKE 1969, S. 395).

Wie für LUTHER, so stand auch für FRANCKE die Bibel im Zentrum der Theologie. Ihre Lektüre und Interpretation vermittelte das Wort Gottes. Die Bibel wurde zur Richtschnur des Denkens und Handelns jedes einzelnen. Sie war ein Mittel zur Stärkung des Glaubens und eine Hilfe gegen die Anfechtung, sie war immer auch eine Anleitung zur Pflege der praktischen Frömmigkeit.

Die Erfahrung der Gegenwart Gottes, die FRANCKE durch seine Bekehrung erlebt hatte, stärkte nicht nur seinen persönlichen Glauben, sondern sie war die Voraussetzung dafür, seine ganze Kraft der Erziehung der Jugend, vor allem auch der armen, zu widmen. Sie war das Geheimnis seines Lebenswerkes. Die Bedeutung, die FRANCKE für die Pädagogik seiner Zeit erlangte, ist bekannt. In vielen Untersuchungen sind seine pädagogischen Ziele, seine Methoden, seine Erfolge und Mißerfolge seit hundert Jahren erforscht worden. FRANCKE knüpfte in seiner Erziehungsarbeit an die Anfänge der Reformation an: Die Kenntnis der Bibel, die Aneignung des Katechismus waren die Voraussetzungen eines gottgefälligen Lebens. Die Zehn Gebote, die Psalmen, die Seligpreisungen, überhaupt das Neue Testament waren zentrale Stoffe des Unterrichts. Nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen sollte der Unterricht vermitteln, sondern vor allem die Grundzüge der christlichen Religion. Darüber hinaus sollten sich die Kinder geographische und historische Kenntnisse aneignen. Ganz besonderen Wert legte FRANCKE auf die Naturkunde, denn die Natur war für ihn ein göttliches Wunder, das zu beschreiben ein Unterrichtsziel war. Aber auch die Verbreitung nützlicher Kenntnisse lag ihm bekanntlich am Herzen: Die Unterweisung an Hand von Modellen und Objekten der Kunst- und Naturalienkammer begründete den vielerörterten Realienunterricht.

Schon 1697 verfaßte FRANCKE „eine Schul-Ordnung für die Waysen- und übrigen Schul-Kinder“, in der der Stundenplan des langen Schultags geregelt wurde (FRANCKE 1697). Eine gründliche und in den verschiedenen Schultypen unterschiedliche Erziehung war für FRANCKE eine Erfüllung von Gottes Weis-

heit. Nur so könnten die Kinder eines Tages nützliche Glieder der altständischen Gesellschaft werden.

Aus den kleinsten Verhältnissen entwickelte sich die FRANCKESche Erziehungsanstalt. Der Mut, für diese pädagogische Aufgabe die notwendigen Bauten zu schaffen, ist nur im Zusammenhang mit FRANCKES Frömmigkeit zu verstehen. Er fühlte sich ganz in der Hand Gottes, er verstand sich als dessen Werkzeug. Die Wundergeschichten der Bibel wiederholten sich in seinem Leben. In seinen biographischen Bekenntnissen, Erzählungen und Berichten hat er sie oft geschildert. Die bekannteste Geschichte ist ja mit der Entstehung der Armenschule, dem Nukleus der Anstalten, verknüpft. FRANCKE schildert die Aufstellung der Armenbüchse in seinem Pfarrhaus und berichtet, daß „eine Person auf einmal dahinein vier Thaler und sechzehn Groschen“ gab. „Da ich dieses in die Hände nahm“, fährt er fort, „sagte ich in einer Freudigkeit des Glaubens; Das ist ein ehrlich Capital, davon muß man etwas rechtes stiften, ich will eine Armen-Schule damit anfangen“ (FRANCKE 1994, S. 29). Als dann fünf Jahre später der große Neubau des Waisenhauses bezogen werden konnte, verstand dies FRANCKE nicht zu Unrecht wiederum als ein Wunder. Es war ihm als frommem Pietisten ein Bedürfnis, von diesen göttlichen Taten Zeugnis abzulegen. So sind die „Fußstapfen des noch lebenden und waltenden liebevollen und getreuen Gottes“, zuerst 1701 erschienen, als Rechenschaft über den Bau des Waisenhauses zugleich ein pietistisches Erbauungsbuch. Die Besonderheit aber besteht in der Verbindung sehr detaillierter Schilderungen von Entstehung und Fortgang der Baumaßnahme und frommer persönlicher Bekenntnisse, die aber die Glaubwürdigkeit der Erzählung nicht mindert.

„Das ist ein ehrlich Capital“, hatte FRANCKE also ausgerufen. Spenden waren es, aus denen er im Vertrauen auf Gott seine Arbeit in den ersten Jahren finanzierte. Sie bestand in dem Unterhalt, der Kleidung und Verpflegung der Waisenkinder, in der Bezahlung der Lehrer, d.h. seiner Studenten höherer Semester, die gegen ein geringes Entgelt die Kinder unterwiesen, in der Zahlung der Miete der hinzugekommenen Räume und Häuser, in der Entlohnung des Personals, das von Anfang an notwendig war und in der Verpflegung armer Studenten, die an FRANCKES Freitisch aßen. Dies alles war mit großen Kosten verbunden.

Da sich FRANCKES Werk der Armenpflege und der Wohltätigkeit nicht nur schnell herumsprach, sondern auch mit begeisterter Zustimmung aufgenommen wurde, nahmen die Spenden seit 1695 sprunghaft zu. Auf Grund überlieferter Spendenlisten und Aufzeichnungen FRANCKES wie durch die Untersuchungen von HEINZ WELSCH über „Die Franckeschen Stiftungen als wirtschaftliches Großunternehmen“, einer Hallenser Dissertation von 1955, (WELSCH 1955) sind wir über die Spendenfreudigkeit gut informiert. Sie lagen „selten unter 5000 bis 7000 Thaler jährlich“ und erreichten sogar „vereinzelt 11.000 bis 15.000 Thaler“ (ebd., S. 32). Insgesamt hat man für die Zeit bis zum Tode FRANCKES, also von

1694 bis 1727, ein Spendenaufkommen von mindestens 150.000 Talern errechnet. Das ist, worauf ich nicht näher eingehen kann, eine gewaltige Summe. FRANCKE hat diese Spenden immer wieder bekanntgegeben. Die „Historische Nachricht“ (1697) und die „Fußstapfen“ (1701) nennen diese privaten Zuwendungen über viele Seiten, oft in Wundergeschichten gekleidet, als „Exempel der göttlichen Providenz“. Sie waren ein „zufließender Segen Gottes“ (WELTE in FRANCKE 1994, S. 30) für ihn. Rücklagen wurden nicht angelegt. Handfest erklärte Francke: „Es wurde kein Capital gesammelt sondern was Gott gab, das gieng drauf“ (FRANCKE 1697, S. 63).

Neben den Geldspenden kamen von Anfang an viele Sachspenden ein: Lebensmittel, Korn, Fleisch, Salz, Leinwand, Bettfedern, Mützen, Schürzen, Bücher usw.

Die herzhaften Schilderungen FRANCKES über einkommende Hilfen lassen kaum erkennen, daß der Nachfahre Lübecker Kaufleute und kurhessischer Handwerker mit Geld umzugehen verstand, der sein immer weiter anwachsendes Unternehmen wirtschaftlich unabhängig mit Hilfe tüchtiger, selbständig wirkender Mitarbeiter führte.

So sehr ihn die in seinem Verständnis von Gott gesandten Spenden ermutigten und einkommende Legate auf Zins gelegt werden konnten, so wollte er sich trotz seines Gottvertrauens nicht allein auf die Zufälle verlassen. Feste Einnahmen waren durch die Schulgelder gegeben, die die Eltern zahlten, deren Kinder die Bürgerschule, auch die Latina und das Königliche Pädagogium besuchten. Doch sie waren gering. FRANCKE richtete sich nach dem Vermögen der Eltern. Ging es bei den Spenden um Tausende, so bei dem Schulgeld nur um Hunderte von Talern. Die höchste Jahressumme waren 300 Taler.

Als FRANCKE 1697 daran denken mußte, für seine aufblühenden Anstalten einen großen Neubau zu errichten, schickte er seinen Mitarbeiter, den jungen GEORG HEINRICH NEUBAUER, seines Zeichens *Studiosus theologiae*, mit einem langen Fragenkatalog nach Amsterdam: Er lernte die dortigen Waisenhäuser kennen. Die Erkundung aller Einzelheiten in der Führung und Versorgung solcher wohltätigen Unternehmen wurde auch besonders im Hinblick auf die laufenden Kosten durchgeführt, denn eine sorgfältige, umsichtige Kassenführung stand am Anfang des Aufbaus der Glauchaschen Anstalten.

Als FRANCKE 1698 mit dem Bau des Waisenhauses anfang, hatte er zunächst auf Einnahmen aus dem Bergbau und der Schifffahrt gesetzt. Er bemühte sich allerdings vergeblich um eine Konzession zur Eisengewinnung und zum Betrieb eines Waisenhausschiffes, das auf der Saale Transporte ausführen und für lukrative Einnahmen sorgen sollte. Die Vorhaben scheiterten an dem verständlichen Widerstand der bereits privilegierten Gewerkschaften.

Dennoch erreichte FRANCKE die wirtschaftliche Unabhängigkeit, nachdem das Hauptgebäude 1700 fertiggestellt war. Die Finanzierung war ein großes Wagnis gewesen, das FRANCKE nur dank seiner unerschütterlichen Zuversicht

und seines nicht enttäuschten Vertrauens zu Gott durchstehen konnte. Das große, hohe Gebäude erregte in seiner einfachen, dennoch ansehnlichen Ausstattung Aufsehen und weckte den Neid der Stadtgeistlichkeit, deren Klagen aber nach einer vom Kurfürsten angeordneten Visitation abgewiesen wurden.

Da FRANCKE seine Anstalten als eine „Stadt Gottes“, als ein „neues Jerusalem“ betrachtete, blickte er zu Beginn des neuen Jahrhunderts weit in die Zukunft: „Ich glaube von gantzem Herzen, Gott werde sein Werck keines Weges stecken laßen, sondern es wol noch weit herrlicher, als ich mir itzo einen Begriff davon gemachet, hinaus führen, es sey nun, daß er es zu dieser Zeit und schnell, welches ja ein jeder wol wünschen möchte, oder noch erst künfftig, durch diese oder jene Werkzeuge ... thue“, schrieb er 1701/04 in seinem „Großen Aufsatz“ der „Offenhertzigten und gründlichen Nachricht von der inneren Beschaffenheit und Wichtigkeit des Werckes des Herrn zu Halle im Herzogthum Magdeburg, sowol wie es, anitzo stehet, als was unter dem fernerer Segen Gottes davon zu hoffen“ (FRANCKE 1962, S. 56).

Die eindrucksvolle weitere Bautätigkeit, ermöglicht durch weitsichtige Grundstückskäufe hinter und neben dem Hauptgebäude vor allem zwischen 1708 und 1716, zeitigte hohe und lange Gebäude, die sich um einen Innenhof gruppieren, der später Lindenhof genannt wurde und der durch den Bau des Königlichen Pädagogiums 1712/13 abgeschlossen wurde.

Zwei Faktoren ermöglichten diese Ausweitung der Anstalten:

- 1) die Schaffung erwerbender Eigenbetriebe und
- 2) die ideelle Unterstützung der Anstalten durch den brandenburgischen Kurfürsten und seit 1701 König in Preußen.

Wir werden zu zeigen haben, daß das kostenneutrale staatliche Entgegenkommen zwar die wirtschaftliche Unabhängigkeit der Glauchaschen Anstalten zu FRANCKES Lebzeiten ermöglichte und ihm sogar große Gewinne einbrachte, daß aber auf der anderen Seite dennoch ein Wohlverhalten FRANCKES gegenüber dem Hof in Berlin/Potsdam notwendig war. Die wirtschaftliche Autonomie konnte es in einem absolutistischen Staat selbst dann nicht geben, wenn die Anstalten auf eine staatliche Förderung nicht angewiesen waren. Das Streben nach Unabhängigkeit hatte seine Grenzen. Wir kommen darauf zurück.

Der Betrieb in den Anstalten wurde von Jahr zu Jahr größer. Hatte FRANCKE mit neun Waisenkindern Ende 1695 begonnen, so stieg ihre Zahl 1722 auf 133, darunter etwa ein Viertel Mädchen. Insgesamt wurden mit Einschluß der immer zahlreicher werdenden Freitische in dem großen Speisesaal 1702 280 Personen auf Kosten der Anstalten verpflegt bzw. unterhalten. 1720 waren es doppelt so viele: nämlich 560 Personen (WELSCH 1955, S.12). Die Zahl der Schülerinnen und Schüler stieg von 988 im Jahre 1706 schon bis 1714 auf 1855. Die Gesamtausgaben für die Ökonomie, die Bewirtschaftung und Erhaltung und für die

Baumaßnahmen betrugen 1700 ca. 5400 Taler, 1727 im Todesjahr FRANCKES das Dreifache, knapp 15.000 Taler.

Diese Mittel wurden Jahr für Jahr von Stiftungen aufgebracht: Der Anteil der bereits erwähnten Spenden erreichte 1713 mit 11.701 Talern seinen Höhepunkt.

Er sank 1726 auf ein Viertel ab. Es gingen nur noch ca. 2500 Taler ein. Dagegen aber warfen die erwerbenden Betriebe inzwischen große Gewinne ab. Die Anstalten waren am Ende von FRANCKES Leben dank einer klugen, zukunftsorientierten, risikobereiten Wirtschaftspolitik ein blühendes Unternehmen. Dies war nicht nur FRANCKES wirtschaftlichem Denken auf der Basis seines Gottvertrauens zu verdanken, sondern zugleich seinen tüchtigen und selbstlosen Mitarbeitern, die so bescheiden lebten wie ihr großes Vorbild.

Jede dieser meist theologisch ausgebildeten Personen verdiente eine eigene Monographie: der erwähnte Baumeister GEORG HEINRICH NEUBAUER, der spätere Schwiegersohn JOHANN ANASTASIUS FREYLINGSHAUSEN als „rechte Hand“ FRANCKES, der Buchhändler HEINRICH JULIUS ELMERS, der Apotheker CHRISTIAN FRIEDRICH RICHTER, der Schulinspektor JUSTINUS TÖLLNER, der Subdirektor JOHANN DANIEL HERNNSCHMID, der Pädagoge HIERONYMUS FREYER und andere.

Mit Geschick und Umsicht wurde gebaut. Die Bauten waren Eigentum der Glauchaschen Anstalten. Für die Bauunterhaltung waren sogenannte Freimeister tätig, Handwerksmeister, die nicht den längst überholten Gilden angehörten. Für die Versorgung der Küche wurden Backhaus und Brauhaus errichtet. Das benötigte Getreide kam teilweise aus dem 1698 erworbenen Gut Giebichenstein, zu dem übrigens auch ein Steinbruch gehörte. FRANCKE baute durch den Ankauf von umliegenden Ländereien den landwirtschaftlichen Betrieb auf, der die Anstalten mit Kartoffeln, Gemüse und Getreide versorgte. Eigene Viehwirtschaft wurde gehalten, sogar zum Ärger der Nachbarn vorübergehend ein schwunghafter Viehhandel betrieben.

Diese land- und hauswirtschaftlichen Eigenbetriebe waren allerdings nicht die Haupteinnahmequelle. Bekanntlich verbindet man Apotheke und Buchhandlung mit den Stiftungen. Sie waren die frühesten, 1698 gegründeten sogenannten erwerbenden Betriebe der Glauchaschen Anstalten, die dank einer geschickten Betriebsführung florierten. Die Waisenhausapothek, die es übrigens noch heute gibt, versorgte zuerst die Kranken in den Anstalten: aber durch eigene Medikamente – die *Essentia dulcis* ist ja das bekannteste geblieben – eroberte man sich in den nächsten Jahren einen eigenen Markt, und aus der Apotheke heraus entwickelte sich eine Medikamentenexpedition, d.h. ein weltweit wirkendes Handelsunternehmen, das die hallischen Medikamente nicht nur in Europa, sondern auch in Amerika, Sibirien und Indien vertrieb. Um die Transporte auszulasten, wurden in den fernen Ländern heimische Waren eingekauft und nach Halle geschafft. Dieser Handel des Waisenhauses brachte den Stiftungen große Einnahmen. Allerdings gab es auch Rückschläge, z.B. im Handel mit Rußland. Die Magazine, die die Anstalten in Archan-

gelsk am Eismeer und in Astrachan am Kaspischen Meer unterhielten, wurden noch zu FRANCKES Lebzeiten aufgehoben. Dagegen blühte der Medikamentenhandel weiter, nicht zuletzt dank eines geschickten Marketings und einer findigen Verkaufsstrategie. Es wurden eigene Publikationen mitgeschickt, und die beige packten Zettel erläuterten die Wundermedizin, an die man glauben mußte, denn die *Essentia dulcis* wurde als Allheilmittel angepriesen. Mit ähnlichem Erfolg betrieb HEINRICH JULIUS ELSERS den Buchhandel zugunsten der Anstalten.

Nach der Fertigstellung des Hauptgebäudes wurden der Buchladen und auch die Apotheke rechts und links im Hochparterre eingerichtet. Ein Sortiment eigener oder auf der Messe erhandelter Bücher wurde angelegt. Die Trennung von Verlag und Sortiment gab es ja noch nicht. AUGUST HERMANN FRANCKE selbst war mit seinen Büchern und Schriften der wichtigste Autor der Buchhandlung des Waisenhauses. Seine Predigten und Traktate wurden in hohen Auflagen gedruckt, unter den Schülern kostenlos verteilt und im Buchladen verkauft. Die Einführung eines festen Ladenpreises wurde hier zum ersten Mal zur Verärgerung fremder Buchhändler durchgesetzt. Man erkennt daran, daß die göttliche Providenz mit handfesten kapitalistischen Methoden vereinbar war.

Da der Buchhandel des Waisenhauses blühte und das pietistische Schrifttum viel gekauft wurde, war der nächste Schritt die Einrichtung von Filialen in Berlin und Leipzig. In summa: Der Verlagshandel brachte nicht nur Geld in die Anstaltskasse, sondern trug auch entscheidend zur Verbreitung des hallischen Pietismus bei.

Da die Druckereien in Halle die Aufträge des Waisenhauses immer weniger fristgerecht erledigen konnten, richtete FRANCKE im Sockelgeschoß des Hauptgebäudes 1702 eine eigene – übrigens auch heute noch existierende – Buchdruckerei ein, die bald ebenfalls Gewinn abwarf.

Es darf auch nicht unerwähnt bleiben, daß FRANCKE mit der Gründung der „Halleschen Zeitungen“ 1703 ein weiteres Unternehmen – das erste dieser Art in Halle – ins Leben rief. Die Zeitung führte bei einer Auflage von 370 Exemplaren zwar nicht zu den hohen Einnahmen, die man erwartet hatte, dennoch wurden bis 1728 insgesamt ca. 6.700 Taler Überschuß erzielt.

Als Beispiel von FRANCKES rationellem wirtschaftlichen Denken wird der Druck der Bibel in billigen Ausgaben vom stehenden Satz gern herangezogen, den er in seinem „Großen Aufsatz“, sicherlich im Zusammenwirken mit seinem Buchhändler, beschrieb. Die Schlußfolgerung lautete: „Wie nun zuvörderst hieraus ein sonderlicher Segen der gantzen Christenheit erwachsen wird zum Heyl vieler Seelen; So haben auch nicht weniger die hiesigen Anstalten alßdenn nicht einen geringen Nutzen davon zu erwarten: Weil der Buchladen sodann das für die Bibeln einkommende gar wohl (ohne Zerreißung des hierein gewandten Capitals) zum Nutzen der Anstalten her geben kan“ (FRANCKE 1962, S. 150).



Auch die Kosten nannte FRANCKE: „Die hier zu benötigten Lettern werden etwan drey bis viertausend Thaler kosten“. Den Stifter fand FRANCKE in dem FREIHERRN VON CANSTEIN in Berlin; die später nach ihm benannte Bibelanstalt, die älteste der Welt, brachte zwischen 1712 und 1934 mehr als 8 Millionen Bibeln und Neue Testamente heraus. So wurde LUTHERS Wunsch, die Bibel „in des gemeinen Mannes Hand“ zu geben, 200 Jahre nach der Reformation in Halle verwirklicht. Die Einnahmen wurden allerdings nicht für die Anstalten abgezweigt, sondern verblieben dem Betrieb, so daß die Bibeln zum Selbstkostenpreis abgegeben werden konnten. Darin kommt wiederum FRANCKES Leitgedanke seiner Arbeit zum Ausdruck: Die Anstalten dienten allein wohltätigen, gemeinnützigen Zwecken, die Gewinne kamen immer dieser Aufgabe zugute.

Durch die erwerbenden Betriebe und die Selbstversorgung in der Hauswirtschaft – auf die Strumpfmanufaktur und die Leinenverarbeitung gehen wir nicht mehr ein – erwarben die Glauchaschen Anstalten eine wirtschaftliche Autonomie, die laufende Kosten abdeckte, die ihren Ausbau beförderte und darüber hinaus Einnahmen brachte, die zum Bau weiterer Häuser, z.B. 1726/28 zur Errichtung des Bibliotheksgebäudes, verwandt wurden. Auf diese Weise war es auch möglich, wissenschaftliche Aufgaben in Angriff zu nehmen: Das Seminarium praeceptorum, die früheste Lehrerbildungsanstalt, konnte so eingerichtet und die Dänisch-Hallische Mission in Tranquebar in Südindien durch die eigene Missionsanstalt unterstützt werden. Außerdem entstand das Seminarium orientale theologicum, ein Forschungsinstitut zur Herausgabe eines kritischen Textes der Biblia hebraica. Heute benötigte man viele Millionen an Drittmitteln, um über 20 Jahre ein solches Forschungsunternehmen, an dem ein Dutzend in- und ausländische Studenten beteiligt waren, zu verwirklichen.

Die Glauchaschen Anstalten unter ihrem Direktor AUGUST HERMANN FRANCKE und mit Beteiligung der leitenden Mitarbeiter, die regelmäßige Konferenzen abhielten, entwickelten sich so zu einem vorbildlichen pädagogischen und sozialen Unternehmen, das zugleich wissenschaftliche Aufgaben wahrnahm. Seine Finanzierung war – von heute aus betrachtet – ideal. Der Glaube des Gründers, gepaart mit klarer Einschätzung wirtschaftlicher Möglichkeiten, versetzte – wie anfangs gesagt – Berge. MARKUS RÜCKERT beschreibt diese Leistung in seiner Untersuchung „Diakonie und Ökonomie“, welche sich mit den zeitgenössigen Fragen der „Verantwortung, Finanzierung (und) Wirtschaftlichkeit“ befaßt, so: „Es kann wohl ohne Übertreibung gesagt werden, daß FRANCKE mit seinen christlichen Rettungshäusern der Träger der größten nicht-staatlichen Wohlfahrtseinrichtungen im damaligen Reich gewesen ist. Dabei hat er als Pfarrer der verwahrlosten halleschen Vorortgemeinde Glaucha mit seiner Armenhilfe und der Sorge um verwaiste Kinder tatsächlich auch finanziell beim Nullpunkt angefangen. Ohne jegliche staatliche Unterstützung, ohne Stiftungskapital oder laufende Einnahmen beginnt er ein Werk, das bis heute in der

Diakoniegeschichte wohl nicht mehr erreicht worden ist ... Die Größe der geistlichen Motivation, den unendlichen Fleiß und die geschickte Planung, den ökonomischen Verstand und die diakonische Potenz, die hinter solcher Arbeit stand, können wir heute kaum richtig ermessen“ (RÜCKERT 1990, S. 162 ff.).

Dennoch darf der Anteil des Staates an diesem Wunderwerk christlicher Nächstenliebe nicht unterschätzt werden. Wie schon mehrfach betont, wurde die wirtschaftliche Autonomie nur durch das Wohlwollen und die ideelle Förderung durch den preußischen Staat gesichert. AUGUST HERMANN FRANCKE hatte sein karitatives Werk „zur Versorgung der Armen und Erziehung der Jugend“ privat, ohne die Obrigkeit zu fragen, als eine ganz persönliche seelsorgerische Initiative 1694/95 begonnen. Sie erwuchs aus der Arbeit in der Gemeinde Glaucha.

Als FRANCKE spürte, daß er ein notwendiges Werk in Szene gesetzt hatte, standen für ihn die weiteren Schritte fest: die Errichtung eines repräsentativen Waisenhauses und – gedanklich – seine rückwärtige Erweiterung um Schul- und Wohngebäude. Aber ihm war auch klar, daß dieser Sprung in die ungewisse Zukunft vom Landesherrn abgesichert werden mußte. So erwirkte er 1698 dank guter Kontakte zu den Räten in Berlin ein Privileg für seine geplanten Anstalten. Hierin bescheinigte ihm der damalige Kurfürst von Brandenburg, daß das Werk „von dem Professor FRANCKE privatim angelegt“ worden sei, aber nun „unter Unserem hohen Namen, Schutz und Autorität geführt“ werden solle. Dann heißt es im nächsten Halbsatz, daß es „als ein publiques Werck consideriert werden soll“ (FRANCKE 1994, S.108). Da also anerkannt wurde, daß FRANCKES Waisenhaus im öffentlichen Interesse lag, wurde es, sicherlich zum Mißvergnügen ansässiger Kaufleute und Unternehmer, mit kurfürstlichen, später königlichen Privilegien ausgestattet.

Sie beinhalteten

- 1) das Recht, einen Buchladen, eine Druckerei und eine öffentliche Apotheke zu führen;
- 2) Manufakturen aufzubauen und Waren zu vertreiben, also Leinen zu weben oder Strümpfe zu stricken;
- 3) die Steuerfreiheit, die Befreiung von der Akzise, auch die Freiheit des Geleits und die Steuerfreiheit für alle Produkte, die in den Anstalten hergestellt oder verwendet wurden;
- 4) die Befreiung von Steuern für alle Personen, die in den Stiftungen tätig waren und
- 5) die Befreiung von der Grundsteuer auf die Gebäude.

Diese Privilegien ermöglichten den Aufbau der erwerbenden Betriebe, von denen die Rede war. Ohne den Schutz des späteren Königs und seiner Nachfolger im 18. Jahrhundert hätte FRANCKE also nicht zu dem Einkommen zur

Finanzierung seines Unternehmens gelangen können. Der preußische Staat verzichtete auf Akzise und Steuergelder zugunsten der Anstalten und konnte sich so einer Treue versichern, die FRANCKE und seine Nachfolger zum Staat bewiesen. Als guter Lutheraner war FRANCKE von der Notwendigkeit des staatlichen Regiments neben dem geistlichen überzeugt. So wurden die FRANCKESchen Stiftungen im Laufe des 18. Jahrhunderts zu einer Erziehungsanstalt, in der die sogenannten preußischen Tugenden – Gottesfurcht, Sparsamkeit, Treue zum Staat – geübt, gefördert und gelebt wurden. Die FRANCKE oft vorgeworfene allzu große Nähe zum königlichen Hof sicherte sein wirtschaftlich unabhängiges Unternehmen und ermöglichte diakonische Arbeit im großen Stil.

Das Privileg legte über diese Freistellung von Steuern und Abgaben hinaus auch fest, daß die Anstalten in den Genuß finanzieller Zuwendungen, zwar nicht aus der Schatulle des Königs oder des Staates, kommen sollten. Zum einen wurde eine jährliche Kollekte in allen Kirchen Brandenburg-Preußens zugunsten der Anstalten verfügt, zum andern wurden die Fiskale und unteren Beamten angewiesen, eingetriebene Strafgelder bis zu 500 Talern den Anstalten zu überlassen. Auf diese Weise kamen zu den erwähnten Spenden weitere Einnahmen hinzu: Da leider die Kollektenlisten und Abrechnungen nicht überliefert sind, lassen sich über die Höhe dieser zusätzlichen Mittel keine Angaben machen.

Vier Jahre später erfolgte eine Erneuerung des Privilegs durch den inzwischen gekrönten König Friedrich I., nachdem die erwähnte Visitation im Zusammenhang mit FRANCKES Streitigkeiten mit der Stadtgeistlichkeit stattgefunden hatte und sich die Magdeburger Regierungs- und Landräte überzeugen konnten, was für ein „nützliches und rühmliches Werk“ „zu Glaucha an Halle“ (FRANCKE 1994, S. 107) entstanden war. Die Nachfolger, Friedrich Wilhelm I. und auch Friedrich II., bestätigen 1713 bzw. 1740 die bevorzugte Behandlung der Anstalten, so daß damit bis 1786 die finanzielle Existenz des Waisenhauses gesichert blieb.

Durch den staatlichen Actus der Privilegierung durch die Preußenkönige konnten das Waisenhaus und die mit ihm verbundenen Einrichtungen „in Unabhängigkeit von weltlichen (und kirchlichen) Einflüssen und von reglementierenden Vorgaben und Kontrollen von außen ... ohne Mitsprache von extremen Institutionen also“ (RÜCKERT, S.186) fast ein Jahrhundert als FRANCKESches Lebenswerk fortbestehen.

Bildung zwischen Staat und Markt: In den Glauchaschen Anstalten ist dieses Modell unter pietistischen bzw. christlichen Aspekten historisch verwirklicht worden. Die späteren FRANCKESchen Stiftungen waren eine Antwort auf eine pädagogische Herausforderung der Zeit, die noch immer unter den Folgen des Dreißigjährigen Krieges litt. FRANCKE sah sein Tun in pietistischer Frömmigkeit als ein Werk Gottes an. In tätiger Liebe schuf er ein in dieser Form nicht zu wiederholendes christliches Erziehungswerk.

Die Inhalte und Wandlungen dieser Anstalten darzustellen ist nicht mein Thema. Wohl aber sollte ich in einem Ausblick zusammenfassen, was aus dem Lebenswerk AUGUST HERMANN FRANCKES im 19. und 20. Jahrhundert geworden ist. Man nennt den Aufklärungspädagogen AUGUST HERMANN NIEMEYER den zweiten Gründer der Stiftungen. Da die Zahl der Schüler gegen Ende des 18. Jahrhunderts ebenso drastisch zurückging wie die Einnahmen der erwerbenden Betriebe, war die Krise nur durch eine laufende finanzielle Zuwendung durch den preußischen Staat zu meistern. Dem diplomatischen Geschick NIEMEYERS ist es zu verdanken, daß Friedrich Wilhelm III. während der und nach den Napoleonischen Kriegen diese Absicherung gewährleistete.

Im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden die Stiftungen zu einer Schulstadt unter staatlicher Aufsicht. Sie blieben zwar in ihrem Status selbständig, aber in den Mitteln vom Staat abhängig, wenngleich die Apotheke, die Buchhandlung, die Buchdruckerei und vor allem die Güter in Stichelsdorf und Berga die Haupteinnahmequellen blieben. Die Eingliederung der Stiftungen in die MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT im September 1946 mag als konsequenter Akt der Verstaatlichung verstanden worden sein. Sie verstieß aber vor allem im Hinblick auf die christliche Grundlage so gegen den Stifterwillen, daß die Evangelische Kirche, an der Aufsicht über die Stiftung beteiligt, gegen die Aufhebung der Selbständigkeit bei der DDR-Regierung bis 1956 – allerdings vergeblich – protestierte.

Da die Rechtspersönlichkeit der FRANCKESchen Stiftungen, nicht aber die Stiftungen per se 1946 aufgehoben worden war, konnte nach der Wende 1990 der Versuch unternommen werden, den zuletzt als öffentlich-rechtliche Stiftung verstandenen FRANCKESchen Stiftungen ihre Rechtsfähigkeit seitens des wieder gebildeten Landes Sachsen-Anhalt zurückzugeben. Dies geschah 1991/92. Das Erbe liegt vor jedermanns Augen. Das Werk FRANCKES ist weitgehend zerstört. Der Wiederaufbau wird lange dauern. Aber das Ziel ist durch den Willen des Stifters vorgegeben: Die FRANCKESchen Stiftungen sollen eines Tages wieder eine Gemeinschaft pädagogischer, sozialer und wissenschaftlicher Einrichtungen werden, in denen auch in einer säkularisierten Umwelt christliche Traditionen gepflegt werden. Infolge der schweren Schäden an den aus FRANCKES Zeit überlieferten Gebäuden ist an eine wirtschaftliche Autonomie der selbständigen Stiftung über Jahre hin nicht zu denken. Um das Zerstörte wieder aufzubauen, sind die Stiftungen auf staatliche Förderung angewiesen. Land und Stadt beteiligen sich nunmehr mit einem Betrag von zusammen 1,9 Millionen an den laufenden Kosten. Wie sehr der Bund von der Bedeutung der FRANCKESchen Stiftungen für die Zukunft überzeugt ist, zeigt ihre Aufnahme in das sogenannte kulturelle Leuchtturm-Programm, in dem zwölf überregionale, gesamtstaatliche bedeutende Kulturinstitutionen der neuen Bundesländer vertreten sind.

Durch den Verkauf der Apotheke, der Buchdruckerei und vor allem der Güter durch die Treuhandanstalt gingen die Chancen verloren, die früheren

Wirtschaftsbetriebe erneut zur Grundlage künftiger Einnahmen zu machen. Angestrebt wird aber ein Stiftungskapital, aus dessen Erträgen die FRANCKESchen Stiftungen eines Tages ihre laufenden Kosten decken können. Doch dieser Weg in eine wirtschaftliche Autonomie ist weit. Deshalb ist eine staatliche Unterstützung, so sehr man sie im Rückblick auf die Anfänge der FRANCKESchen Stiftungen als Rückschritt sehen mag, in diesen Jahrzehnten die einzige Chance des Überlebens. Ich bin allerdings überzeugt, daß sie in absehbarer Zeit im Zusammenspiel pädagogischer und sozialer Einrichtungen mit den Erziehungswissenschaftlern und den Theologen der Universität vor dem Hintergrund einer kulturellen Vermittlung ihrer geistigen Existenz wieder eine Rolle als Bildungsanstalt im öffentlichen Leben spielen werden. Die Voraussetzungen dafür werden durch die Restaurierung des historischen Gebäudekomplexes in diesem Jahrzehnt geschaffen. Aber dieses Ziel können wir nur durch einen zuversichtlichen Glauben an die Zukunft und das Vertrauen in die Gegenwart erreichen. Uns leitet auch der eingangs zitierte Spruch des Jesaja im Tympanon des Hauptgebäudes „Die auf den Herrn harren, kriegen neue Kraft, daß sie auffahren mit Flügeln wie Adler“.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Drs. h.c. Paul Raabe, Franckesche Stiftungen, Franckeplatz 1, 06110 Halle

*Literatur*

- FRANCKE, A.H.: Der große Aufsatz. Hrsg. von O. Podczeck. Berlin 1962, S. 56.  
 FRANCKE, A.H.: Historische Nachricht/Wie sich die Zuverpflegung der Armen und Erziehung der Jugend in Glaucha an Halle gemachte Anstalten veranlassen ... Halle 1967.  
 FRANCKE, A.H.: Segensvolle Fußstapfen des noch lebenden und waltenden liebevollen und getreuen Gottes ... 3. Aufl., Halle 1709.  
 FRANCKE, A.H.: Segensvolle Fußstapfen. Bearb. u. hrsg. von MK. Welte. Gießen 1994.  
 FRANCKE, A.H.: Werke in Auswahl. Hrsg. von E. Peschke. Berlin 1969.  
 RAAB, P.: Das Hallesche Waisenhaus. Halle 1995.  
 RÜCKERT, M.: Diakonie und Ökonomie. Gütersloh 1990, S. 162ff.  
 WELSCH, H.: Die Franckeschen Stiftungen als wirtschaftliches Großunternehmen. Diss. Halle 1955.

# Kritische Bildungstheorie – Jenseits von Markt und Macht?

## I.

Auch wenn bereits 1972, so BAETHGE damals in seinem gleichnamigen Text, „Abschied von Reformillusionen“ im Bildungsbereich zu nehmen war, weil – wie VON FRIEDBURG später (1994a, 1994b) herausgearbeitet hat – das Bündnis von Aufklärern und Modernisierern in diesem Bereich bereits wenige Jahre nach ihrem Schulterschuß zerbrach, bleibt die „Bildungsfrage“ auf der Tagesordnung. Ging es in den sechziger, siebziger Jahren darum, in einer neu konzipierten Bildungsdebatte aus unterschiedlichen Perspektiven einer Mißinterpretation des Bildungsbegriffs, vor allem dessen konservativ-restaurativer Besetzung, entgegenzutreten und das Erbe der Aufklärung für neue Kontexte der Moderne fruchtbar zu machen; ging es darum, der bildungsbürgerlichen Ideologie und deren Perpetuierung in der klassenmäßigen Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit die Vorstellung von der Allseitigkeit der Bildung und der Bildung aller entgegenzusetzen, so verschärfen sich die Problemstellungen heute nochmals, wenn die Marktförmigkeit aller gesellschaftlicher Beziehungen – wie es in angelsächsischen Analysen genannt wird – als Gefahr am Horizont aufscheint (vgl. HENIG 1994; WHITTY 1995) bzw. einhergeht mit dem, was bereits als „educational corporatism“ analysiert worden ist (WEXLER 1993/94).

Deutlich gemacht werden sollte in jener Zeit, daß die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Gesellschaft wieder auf die Tagesordnung der allgemeinen politischen Debatten zu setzen sei, nachdem diese Debatte zehn Jahre vorher im Rahmen einer, für bundesrepublikanische Verhältnisse neuen, Bildungsreformdiskussion eingeleitet worden war – deren Rahmungen ergaben sich vor allem durch PICTHS Rede vom „Bildungsnotstand“ sowie dem daraus resultierenden „technological gap“ und DAHRENDORFS programmatischer Formel vom „Bürgerrecht auf Bildung“.

Jenseits der Rede von der „Illusion der Chancengleichheit“ (BOURDIEU/PASSERON 1971; vgl. HEID 1988) bleibt die damals gewonnene Erkenntnis unhintergebar, daß Bildungspolitik Gesellschaftspolitik ist. Deshalb galten in den letzten 30 Jahren der Frage, welche Konsequenzen sich aus der „Interdependenz von Gesellschaftsverfassung und Bildungsinstitution“ (HEYDORN 1979) für die

Bestimmung des Verhältnisses von Bildungssystem und Gesellschaft, für Bildungspolitik und deren Produktion gesellschaftlicher Ungleichheit ergeben, vielfältige sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Analysen.

Läßt sich – aus heutiger Perspektive – diese erste Bildungsreform als quasi notwendiger Modernisierungsprozeß der bundesrepublikanischen Gesellschaft verstehen, als der Prozeß der Überwindung einer verstaubten politischen Kultur der restaurativ-reaktionären Adenauer-Ära (vgl. SÜNKER 1993a), so gilt es heute, der Erkenntnis zu folgen, daß eine demokratische und weiter zu demokratisierende Gesellschaft gebildete, d.h. handlungsfähige und in politische Angelegenheiten eingreifende Bürgerinnen und Bürger voraussetzt und benötigt. Diese demokratietheoretisch und demokratiepraktisch interessierte Perspektive, die gegen die „Zähmungsvorstellungen“ von Kapitalismus in der Gestalt der Civil Society skeptisch bleibt, kann dabei an eine Reihe deutscher und internationaler Diskussionen anschließen, in denen Probleme von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungstheorie miteinander vermittelt wurden bzw. werden können.<sup>1</sup> Aus der – inzwischen schon klassisch zu nennenden – deutschen Diskussion in unserem Jahrhundert handelt es sich zum einen vor allem um die Beiträge HEYDORNS, SIEMSENS und ADORNOS zu einer gesellschaftstheoretisch akzentuierten kritischen Bildungstheorie, aus der angelsächsischen und französischen Diskussion handelt es sich zum anderen um Beiträge zu einer gesellschaftspolitisch orientierten Bildungssoziologie. Setzen die Analysen aus der ersten Gruppe mit einer Macht- und Herrschaftskritik an und die aktuellen Analysen aus der zweiten Gruppe mit einer Kritik der Marktideologie im Bildungsbereich, so verhalten sie sich doch wesentlich komplementär zueinander.

Die Bearbeitung des gemeinsamen Gegenstandes „Gesellschaft, Bildung und Individuum“ hat dabei gezeigt, daß bis heute immer noch in einem überwiegenden Maße von einer Reproduktionsfunktion des Bildungssystems für den gesellschaftlichen Status quo auszugehen ist. Fraglich ist damit, in welcher Weise die der Institutionalisierung von Bildung inhärente Dialektik (HEYDORN 1979) – mit den gesellschaftspraktisch zu bestimmenden Polen „Befreiung“ und „Macht- und Herrschaftssicherung“ – in Richtung einer Überwindung dieser planaren Reproduktionsfunktion in bezug auf Verhältnissen sozialer Ungleichheit entwickelt werden kann. Dazu bedarf es einer Theorie von Bildungsprozessen, die die gesellschaftliche Konstitution von Subjektivität als Ausgangspunkt nimmt und zugleich eine in diese Subjektivität eingelassene Widerständigkeit gegen gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu begründen imstande ist.

1 Beiträge zur angelsächsischen Diskussion finden sich in SÜNKER/TIMMERMANN/KOLBE (1994); vgl. weiter die wegweisenden Beiträge von APPLE (1982), WEXLER (1987) und den Reader von McLAREN/GIARELLI (1995).

Auf der strukturellen Ebene kann so einerseits BOURDIEU in seiner – immer wieder leitmotivisch in allen seinen Analysen auffindbaren – Überlegung zur Relevanz des Bildungssystems für die „Struktur der Klassenverhältnisse“ in seinem Text „Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion“ (1973, S. 93) argumentieren, daß es unter all den Lösungen, die im Laufe der Geschichte für das Problem der Übermittlung der Macht und der Privilegien gefunden wurden, zweifellos keine einzige gebe, „die besser verschleiert ist und daher solchen Gesellschaften, die dazu neigen, die offenkundigsten Formen der traditionellen Übermittlung der Macht und der Privilegien zu verweigern, gerechter wird, als diejenige, die das Unterrichtssystem garantiert, indem es dazu beiträgt, die Struktur der Klassenverhältnisse zu reproduzieren, und indem es hinter dem Mantel der Neutralität verbirgt, daß es diese Funktion erfüllt“.

Andererseits kann für diesen Kontext VON FRIEDBURG in seiner Analyse „Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch“ (1989) in einer gesellschafts- und bildungspolitischen Schlußfolgerung, die den gesellschaftlichen Widerspruch zwischen dem mit der europäischen Aufklärung begründeten individuellen Bildungsanspruch („Bildung als Menschenrecht“) und funktionalen Prozessen der gesellschaftlichen „Eingliederung und Anpassung“, die immer durch die Bildungssysteme vollzogen werden, zum Ausgangspunkt nimmt, herausstellen: „Das Bürgerrecht auf Bildung ist nicht auf dem Markt der Systemkonkurrenz, durch den Wettbewerb verschiedener Schulformen um die knapper gewordenen Schülerinnen und Schüler einzulösen, gleichgültig ob in der Form alter Drei- oder neuer Viergliedrigkeit dort, wo die regulären Gesamtschulen hinzugekommen sind. Auch die Vorstellung, hinter den wissenschaftspropädeutischen Gymnasien, die sich ihre Schüler aussuchen können, im zweiten Glied die Haupt-, Real- und Gesamtschulen reformpädagogisch zusammenzuschließen, führt nicht weiter, sondern beschwört aufs neue die alte Zweiteilung von höherem und niedrigerem Schulwesen, mit allen Folgen für die soziale Selektion herauf. Doch die Geschichte der Bildungsreform zeigt, daß über ihren Fortgang nicht pädagogische Einsichten und organisatorische Konzepte, sondern gesellschaftliche Machtverhältnisse entscheiden ... Die individuellen Anforderungen wachsen ungeachtet überkommener Statusdifferenzen. Andauernde Bildungsexpansion höhlt das Berechtigungssystem weiter aus. Die gesellschaftliche Instrumentalisierung öffentlicher Bildung fällt immer schwerer. Die Bildungsreform bleibt auf der Tagesordnung“ (1989, S. 476f.).

Das Beispiel des „Bildungsgipfels“ für den Hochschulbereich, die neuere Debatte über die Krise der beruflichen Erstausbildung – und damit über das Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung –, die Ergebnisse der Bildungskommission NRW unter dem Titel „Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft“ lassen erkennen, wie breit die Kluft zwischen notwendigen gesellschaftlichen Veränderungen auf der einen und politischer Wirklichkeit auf der anderen Seite



ist. Insbesondere der Auftritt der „Deregulierer“ im Bildungsbereich verweist darauf, daß die in der deutschen kritischen Bildungstheorie und der angelsächsischen *Politics and Sociology of Education* vorgenommenen Kritiken von Markt und Macht eine erhöhte Aufmerksamkeit beanspruchen können.

## II.

Wenn BOLLENBECK seine großformatige Studie „Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters“ (1994) mit der These abschließt, daß mit „der erledigten Geschichte des Deutungsmusters“ die Idee noch nicht erledigt sein müsse, das Konzept aber nicht gerettet werden könne und nur die Hoffnung läßt, „ob aber die Idee der ‚Selbstbildung aller‘ und einer geglückten Identität obsolet ist, das darf bezweifelt werden“ (S. 312), dann ist dies seinem analytischen Ansatz und seinen Interpretationen geschuldet. Zweifelhaft sind nicht seine Analysen zur bildungsbürgerlichen Verfallsgeschichte unter der Überschrift „Vom Humanitätspostulat zur ‚reaktionären Modernisierung‘“, zweifelhaft sind seine Interpretationen klassischer Fassungen von Bildungsbegriff und Bildungskonzept, die sich für ihn um „politische Anpassung und metapolitische Emanzipationsansprüche“ (S. 95, 151f.), „politische Abstinenz“ und fehlende „Vorstellungen über die politische Verfassung der sich bildenden Individualitäten“ (S. 171) sowie die Kategorie „bildungsindividualistisch“ (S. 156) ranken.

Verloren geht mit diesem Zugang ein Erkenntnisfortschritt zu Bildungstheorie und Bildungsgeschichte, der in den Beiträgen kritischer Bildungstheorie aufzufinden ist. In diesen Beiträgen, die zugleich für die Weiterentwicklung dialektischer Gesellschaftstheorie relevant waren und sind, wurden und werden – historisch-systematisch orientiert – Konstitutionsbedingungen von Gesellschaft und Konstitutionsbedingungen von Subjektivität in ein bildungstheoretisch und bildungsanalytisch bestimmtes Verhältnis gebracht, wird nicht mit dem Modell des „entweder – oder“ operiert. Vor dem Hintergrund ihrer Gesellschaftsanalyse verweisen Beiträge wie SIEMSENS „Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung“ (1948), ADORNOS „Theorie der Halbbildung“ (1972), HEYDORNS „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (1979) sowie „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ (1980a), KONEFFKES und KLAFFKIS Bildungsanalysen sowie BENNERS „nicht-affirmative Theorie pädagogischen Handelns“ (1982) auf Problemstellungen zu Klassen-, Kultur- und Geschlechterverhältnissen, die es für unseren Kontext zu rekonstruieren und weiterzuentwickeln gilt.<sup>2</sup>

2 Leitmotivisch relevant sind hier auch die Überlegungen KLAFFKIS zur Bedeutung klassischer Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung (1986; vgl. 1990).

So hat SIEMSEN bereits vor langer Zeit, angesichts faschistischer und stalinistischer Entwicklungen – in Übereinstimmung mit vielen Überlegungen der Kritischen Theorie –, als wesentlich für eine Analyse der Entwicklung von Gesellschafts- und Bildungsverhältnissen in Europa in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts herausgestellt: „Ich sehe die Ursache vielmehr darin, daß unser Bewußtsein ausschließlich technisch orientiert wurde, auf dem Gebiete der Naturbeherrschung und materiellen Technologie gewaltige Erfolge erzielte und dafür das Gebiet der gesellschaftlichen Beziehungen völlig vernachlässigte. Die objektive Folge davon ist der Zerfall und die chaotische Verwirrung unserer sozialen Verhältnisse gewesen, welche den Menschen zwar politisch emanzipierte, dafür aber sozial isolierte und einer Unsicherheit aussetzte, welche schwere Einsamkeits-, Angst- und Haßkomplexe entstehen ließ ... Der ‚Kampf ums Dasein‘ wird für ihn der Konkurrenzkampf mit seinesgleichen, in welchem schließlich jedes Mittel recht ist. Bis endlich die Unerträglichkeit dieses Zustandes und dieser Bewußtseinshaltung zur Flucht verführt in irgendeine gesellschaftliche Bindung, sei es auch die der blinden Unterwerfung unter eine Staatsleitung, eine Partei oder einen Führer“ (SIEMSEN 1948, S. 5).

Komplementär zu dieser Analyse von Struktur und Gehalten gesellschaftlicher Beziehungen lassen sich die Ausführungen von ADORNO lesen, der in seiner 1959 veröffentlichten „Theorie der Halbbildung“ dem zweifellos konstatablen und gesellschaftspolitisch zu erklärenden Prozeß eines Verfalls von Bildungsdenken, produktiven bildungstheoretischen Anstrengungen am Verhältnis von Gesellschaftsgeschichte und Bildungstheorie nachgeht: „Was aus Bildung wurde und nun als eine Art negativen objektiven Geistes, keineswegs bloß in Deutschland, sich sedimentiert, wäre selber aus gesellschaftlichen Bewegungsgesetzen, ja aus dem Begriff von Bildung abzuleiten. Sie ist zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (ADORNO 1972, S. 93).

In diese Analyse ADORNOS ist zugleich eine Aufgabenstellung eingebunden, die es aufzunehmen gilt: „Tut indessen der Geist nur dann das gesellschaftlich Rechte, solange er nicht in der differenzlosen Identität mit der Gesellschaft zergeht, so ist der Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog. Sie hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde“ (ebd., S. 121).

Eine Antwort auf die in den Analysen SIEMSENS und ADORNOS enthaltene Problematik, Vermittlungen zwischen gesellschaftlichen Strukturen, den Strukturierungen gesellschaftlicher Beziehungen zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft und den Konstitutionsbedingungen von Subjektivität zu bestimmen oder zu erforschen, hat HEYDORN zu geben versucht, wenn er – bereits in seinen frühen Schriften – auf die Zusammenhänge zwischen der Priorität kapitalistischer Verwertungslogik, der Marktförmigkeit gesellschaftlicher Beziehungen

und einer Reduktion gesellschaftlicher Existenz auf „bare Funktionsfähigkeit“ (1994a, S. 232) hinweist. Der dem zugrundeliegende Funktionalismus führt zur „Frage nach einer Bildung, die die maximale Effizienz des Menschen in einer technologischen Gesellschaft sicherstellt, einer Gesellschaft, die auf Anpassung, Wechsel und Mobilität in weithin determinierten sozialen Grenzen beruht“ (1994b, S. 284).<sup>3</sup> Dabei, so heißt es bei ihm in einer an BERNFELDS Analysen erinnernden Weise, „soll Bildung, wie stets in der Geschichte, Ideologie und Macht einer bestehenden Gesellschaft absichern; sie muß diejenige Reflexion aussparen, über die sich die Entmythologisierung der Macht vollzieht. Damit gerät sie in einen erkennbaren Widerspruch“ (1994b, S. 285).

### III.

Die notwendige Arbeit an der Analyse der Vermittlung von Gesellschaftsgeschichte und Bildungsgeschichte – mit dem oben benannten herrschaftskritischen Akzent – charakterisiert KONEFFKE: „Die Reflexion des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft, die Aufnahme der objektiven, vom kapitalistischen System selbst hervorgebrachten Zwänge, die es zugleich in Frage stellen, ist die Arbeit der radikalen Bildungstheorie“ (KONEFFKE 1981, S. 188).<sup>4</sup> Diese Reflexionsaufgabe radikaler Bildungstheorie führt KONEFFKE zu einer These, mit der sich kennzeichnen läßt, wie Vergesellschaftungsmodus und Bildungsproduktion ineinandergreifen: Die konstatierbare Verkehrung von Bildung zu Erziehung ist in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsformation von der Notwendigkeit bedingt, „auch die abhängigen Massen als empirische bürgerliche Subjekte zu brauchen“ (KONEFFKE 1982, S. 946).

Mit diesem Ansatz stellt sich die Herausforderung für eine materialistische Analyse, auch den Anteil der Grundkategorie kritischer Bildungstheorie, den der Mündigkeit, infolge ihrer gesellschaftlichen Funktionalisierung – in der Form von Beschränkung – „an der Objektivität der gesellschaftlichen Synthesis, die Verflechtung in die generelle Markt- und Machtvermittlung“ freizulegen (KONEFFKE 1995a, S. 1).

Mit Bezug auf gegenwärtige gesellschaftstheoretische Analysen ist damit der systematische Ort des Individualisierungsdiskurses benannt. In diesem Zusammenhang ist sogleich darauf hinzuweisen, daß auch BECK in seiner Analyse und Darstellung des gegenwärtig konstatierbaren Individualisierungsprozesses – bei

3 Mit diesen Überlegungen ist auch der systematische Ort von Reflexionen zum Verhältnis von „Bildung und Technologie“ benannt; vgl. zur Diskussion um Technologie, Technokratie und Demokratie die instruktive Arbeit von FISCHER (1990).

4 In den Kontext dieser Überlegung gehört auch die BENJAMIN-Analyse von BUCK-MORSS (1993, S. 347ff.), bezogen auf BENJAMINS Konzeption einer materialistischen bzw. revolutionären Bildungsarbeit.

ihm kontextbezogen auf die „reflexive Modernisierung“ in der Industriegesellschaft – mit der Rede vom „neuen Individualisierungsschub“ als einem „neuen Modus der Vergesellschaftung“ (BECK 1986, S. 205) deutlich gemacht hat, daß „Individualisierung“ gesellschaftsgeschichtlich mit Bezug auf den Kapitalismus betrachtet nichts Neues ist (vgl. SÜNKER 1989b, S. 121ff.). So hat bereits HEGEL in seiner Analyse der bürgerlichen Gesellschaft herausgestellt, daß „das Individuum Sohn der bürgerlichen Gesellschaft geworden“ ist, weil die bürgerliche Gesellschaft das Individuum aus dem Bande der Familie herausreißt, dessen Glieder einander entfremde und sie als selbständige Personen anerkenne (HEGEL 1955, § 238).

Entscheidend ist an diesem Prozeß, daß die darin gesetzte Vereinzelung des Individuums, die einen wesentlichen Ausdruck im Verfolgen „selbststüchtiger Zwecke“ findet, und die Etablierung eines Systems „allseitiger Abhängigkeit“ – so die Beschreibung von Marktmechanismen und Marktteilnahme – miteinander einhergehen (ebd., § 183). Hieraus erwächst das, was als grundsätzliches Dilemma der kapitalistischen Gesellschaftsformation entspringt: das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft als Kontrollproblem, d.h. als Frage nach Integration und Anpassung, anzugehen und es damit der Autonomieperspektive bürgerlicher Subjektivität entgegenzusetzen. Die Selbständigkeit des Individuums, um die es bei HEGEL kategorial mit dem Bezug auf die Freiheitsidee und die Konzeption des freien Willens geht (ebd., §§ 22ff.) – und mit der in bezug auf die gesellschaftliche Realität auch über die Möglichkeit der Marktteilnahme als „Warenhüter“ gehandelt wird –, wird nicht nur im Falle HEGELS konzeptuell einer abstrakten Allgemeinheit geopfert (THEUNISSEN 1982), sondern im Prozeß der Durchsetzung der bürgerlich-kapitalistischen Vergesellschaftungsform scheinhaft und real zugleich. Die pädagogische Theorie- und Realgeschichte findet hierin einen wesentlichen Bezugspunkt, wird in den unterschiedlichen Gestaltungen des „Mündigkeitsproblems“ konkret (vgl. KONEFFKE 1981, S. 178ff.).

In der BECKschen Lesart der Situation der fortgeschrittenen Moderne ist entscheidend, daß Individualisierung sich unter Rahmenbedingungen eines Vergesellschaftungsprozesses vollzieht, der individuelle Verselbständigungen – entgegen aller Rede von Individualisierung – gerade in zunehmendem Maße verunmöglicht: Zwar werde der einzelne aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst, tausche dafür aber die Zwänge des Arbeitsmarktes sowie der Konsumexistenz und der in ihnen enthaltenen Standardisierungen und Kontrollen ein: „An die Stelle traditionaler Bindungen und sozialer Formen (soziale Klasse, Kleinfamilie) treten sekundäre Instanzen und Institutionen, die den Lebenslauf des Einzelnen prägen und ihn gegenläufig zu der individuellen Verfügung, die sich als Bewußtseinsform durchsetzt, zum Spielball von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen und Märkten machen“ (BECK 1986, S. 211). Individualisierung gibt in der Folge dieser neuen Art

sozialer Einbindung geradezu die Basis ab für neuartige Kontrollmöglichkeiten über Individuen, die sich als freie verstehen. Darum insistiert BECK auf einer „Gleichzeitigkeit von Individualisierung, Institutionalisierung und Standardisierung im Lebenslauf (ebd., S. 210), die zu einer neuen Vermischung von privaten und institutionellen Lagen führe. Dieser Funktionsanalyse gesellschaftlicher Prozesse heute entspricht auch seine Feststellung, gegenwärtig entwickle sich ein System von Betreuungs-, Verwaltungs- und Politikinstitutionen, die auf das von amtlichen Normalitätsstandards abweichende „Leben normativ pädagogisch disziplinierend“ einwirkten (ebd., S. 215). Dem einzelnen wird damit – und dies ist die entscheidende Pointe für die Fragen der Subjektkonstitution und Handlungskompetenzen – die Verantwortung auferlegt, „den eigenen Lebenslauf selbst zu gestalten, und zwar auch und gerade dort, wo er nichts als das Produkt der Verhältnisse ist“ (ebd., S. 216). Der Scheincharakter der Rede von einer Pluralität von Lebensformen wird verstärkt durch die Einsicht, daß sich das System sozialer Ungleichheit unter den gegebenen Verhältnissen nur auf einer erweiterten Stufenleiter – unter Beibehaltung der sozialen Ungleichheitsrelationen – reproduziert (ebd., S. 208). Komplementär zu dieser Einschätzung lassen sich angelsächsische Beiträge lesen, in denen anstelle von „reflexiver Modernisierung“ von „konservativer Modernisierung“ gesprochen wird, deren politische Konsequenzen sich dadurch charakterisieren lassen, daß es um die Befreiung von Individuen für ökonomische Zwecke gehe, um sie desto besser für gesellschaftliche Zwecke kontrollieren zu können (DALE 1990).

#### IV.

Gegen den „rein negativistischen“ Blick auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse, wie BECK ihn entwickelt, hatte HEYDORN im Rahmen seiner Analyse der Dialektik der Institutionalisierung von Bildung, mit der Gesellschafts- und Bildungsgeschichte übergriffen wurde, noch festhalten können: „Institution und Mündigkeit geraten in einen unüberbrückbaren Gegensatz“ (HEYDORN 1979, S. 317; vgl. SÜNKER 1995). Denn so lautete in der Vorwegnahme entwickelter sozialwissenschaftlicher Organisationsforschung, mit der Organisation als Verkörperung von Herrschaft betrachtet wird (TÜRK 1995), die Einschätzung HEYDORNS: „Institution ist Herrschaft; Institution wird überflüssig“ (1979, S. 331) oder: „Mündigkeit ist Aufhebung aller Institution als Verhängtsein durch Herrschaft ...“ (ebd., S. 335). Gegen den in die Dialektik der Institutionalisierung von Bildung mitgesetzten Herrschaftscharakter rief er in Erinnerung: „Bildung wird wieder, was sie am Anfang war: Selbsthilfe“ (ebd., S. 324).

Zu dieser Position hat HEYDORN seine Analyse gesellschaftlicher Wirklichkeiten, in die die Interdependenz von Gesellschaftsverfassung und Bildungsinsti-

tution eingeschlossen ist, geführt (siehe SÜNKER 1989a, 1993b, 1994). Und daraus folgt die Aufgabe, Bildungsgeschichte und die Konzeptualisierung von Bildungstheorie im Rahmen von Gesellschaftsgeschichte zu situieren, um zu Erkenntnissen über die jeweiligen Vermittlungen zwischen gesellschaftlichen Mikro-, Meso- und Makroprozessen zu gelangen. Um nicht subjektivistischen oder objektivistischen Fehlschlüssen zu verfallen, hat eine kritische Bildungstheorie dabei an Positionen anzuschließen, die mit Hilfe eines kulturrevolutionären Impetus und einer widerspruchstheoretisch angeleiteten Auflösung des Totalitätsbegriffs arbeiten (vgl. SÜNKER 1989b, S. 25ff., 69ff.). Es handelt sich dabei um einen Begriff von Kulturrevolution als Revolutionierung des Alltagslebens, der Basis der individuellen und gesellschaftlichen Existenz, mit dessen Hilfe nicht allein die Abschaffung überfälliger Herrschaftsstrukturen gedacht werden kann, sondern mit dem zugleich auf der Möglichkeit der Entfaltung emanzipatorischer menschlicher Bedürfnisse insistiert wird und damit einhergehender Kompetenzen zur Gestaltung gesellschaftlicher Beziehungen, was im Rahmen der existierenden Gesellschaftsformation nicht eingelöst werden kann (vgl. dazu HEYDORN 1979, S.12f.; 1980a, S. 165; LEFEBVRE 1978, S. 107ff.; ADORNO 1966, S. 97f.).

In HEYDORNS bildungstheoretischem Ansatz verbindet sich diese Perspektive, die er mit „Totalität der Subjektwerdung“ benennt (HEYDORN 1980b, S. 297), mit einer allgemeinen gesellschaftspolitischen Vorstellung, die die Aufhebung von Entfremdung, die „Revolutionierung der menschlichen Arbeit“ und der Freizeit sowie der Bedürfnisse mit der Entwicklung einer radikalen Demokratie aneinanderbindet (ebd., S. 295). Diese Position nimmt er ein, auch um den metaphysischen Lesarten bildungstheoretischen Denkens das Prinzip der Immanenz, damit der Veränderbarkeit von Geschichte durch menschliche Praxis, entgegenzustellen. Damit „Bildung zum Agens“ werden, als „Mittel der Befreiung“ (1979, S. 45, 324) verstanden werden kann, bedarf es also einerseits der Analyse des Zusammenhangs von Bildungswesen und gesellschaftlicher Verfassung und andererseits einer Geschichtstheorie, die nicht in geschichtsphilosophischen Überlegungen aufgeht, sondern die Analyse an eine Aufschlüsselung historisch-konkreter Verhältnisse und Verkehrsformen der Menschen bindet.

Aus der Analyse der Geschichte des Verhältnisses von Bildung und Gesellschaft folgt, daß die Idee der Bildung noch immer unabgegolten ist, weil bis zur Gegenwart die Situation der Menschen sich durch „Verhängtsein“, „Determination“ bestimmt (ebd., S. 31, 115, 300, 335). Damit steht die Frage nach den freiheitsverbürgenden Möglichkeiten menschlicher Geschichte auf der Tagesordnung (1980a, S. 178). Weil Bildung verstanden wird als „Aktualisierung der Potentialität“, auf daß der Mensch Mensch werden kann, „sein eigener Täter“ (ebd., S. 164), läßt sich der ursprüngliche Ansatz des Bildungsgedankens als Verständigung des Menschen über seine eigene Freiheit interpretieren, „als Versuch, seine Auslieferung an die Gewalt zu beenden“ (1979, S. 32).

Mündigkeit in der Gestalt von Selbstverfügung des Menschen bildet dabei den vornehmsten Bezugspunkt, ist diese doch „Erfüllung des humanistischen Traums und dialektisch rationales Korrelat der Entwicklung“ (ebd., S. 322). Aus diesem Grunde gilt für HEYDORN – sozusagen MARX und LANDAUER vermittelnd (KONEFFKE 1995b, S. 22): „Bildung ist rational vermittelte Spontanität“ (HEYDORN 1979, S. 24). Mit dieser Argumentationsfigur ist es ihm möglich, sowohl auf den Spiel- und Gestaltungsraum menschlicher Subjektivität und Praxis als auch auf das historisch gesellschaftliche Bedingungsgefüge zu verweisen: Vermittelt wird dies von ihm in der Vorstellung, daß Bildung umfassend und universell werden könne, was wiederum auf der Möglichkeit eines institutionalisierten Bildungsprozesses für immer mehr Menschen aufruht (HEYDORN 1980b, S. 287) – und was sich durch neuere industriesoziologische Forschungen unterstützen läßt. Auch wenn innerhalb der gesellschaftlich bestimmten empirischen Beschränkung der Möglichkeiten von Mündigkeit das Verhältnis von praktischer Zurichtung und gleichzeitiger Subjektwerdung des Menschen zerrissen wird, so läßt sich doch eine Entwicklung der gesellschaftlichen Grundstruktur erkennen. Der Grad an rationaler Struktur, der inzwischen erreicht wurde, und der abstrakte Charakter der Produktion sind in einer Weise miteinander verbunden, daß „dem umfassenden Charakter, den die Bildung angesichts des Standes der technischen Entwicklung gewonnen hat“, eine umfassende Paralisierung ihrer aufklärenden und den Menschen als selbstbestimmten Akteur in sein Recht setzenden Potenzen entspricht (1989b., S. 290). Die widersprüchliche Konstitution und Realität von Gesellschaft läßt auch Bildung nicht aus, gleichwohl läßt sich mit Bezug auf historisch-gesellschaftlich erreichte Potentiale folgern: „Die Allgemeinheit, die Bildung gewonnen hat, verweist darauf, daß die Momente der Bildung ihre klassengeschichtliche Zerrissenheit überwinden, in einer befreiten Gattung universell werden können“ (ebd., S. 291).

Um diese Perspektive präzisieren zu können, um zu klären, inwiefern die wachsende Bedeutung institutionalisierter Bildung und die wachsende Gewinnung eines menschlichen Inhalts (ebd., S. 287f.) sich zueinander verhalten, ergibt sich die Aufgabe, sich den verschütteten Inhalt des Bildungsbegriffs neu zu vergegenwärtigen (ebd., S. 291) und den Umriß eines Bildungsbegriffs zu entwerfen, „den die Gegenwart erfordert“ (ebd., S. 295).

In diesem Rahmen erhält der Bezug auf die Bildung des Bewußtseins eine geschichtliche Bedeutung wie nie zuvor (ebd., S. 294). Wenn HEYDORN seinen „Überlebensaufsatz“ mit dem Satz abschließt, „Bewußtsein ist alles“ (ebd., S. 301), so beruht dies auf der Vorstellung von der Notwendigkeit und Möglichkeit von Denkprozessen, die die Entmythologisierung der Gesellschaft (ebd., S. 300) – unterstützt durch deren rationale Struktur – betreiben, und auf der Einsicht – damit einer Denkfigur Hegels aus der Analyse des Herrschaft-Knechtschaft-Verhältnisses folgend (vgl. SÜNKER 1989b, S. 103ff.) –, daß der Mensch erst mit seiner Fähigkeit, die materiellen Bedingungen geistig zu durch-

dringen und sie damit zu verwandeln, zum Subjekt wird (HEYDORN 1980b, S. 294). Gerade weil Bildung für HEYDORN kein selbständiges revolutionäres Element in der geschichtlichen Bewegung ist, sie dies nur in Verbindung mit der gesamten geschichtlichen Bewegung sein kann (1980a, S. 100), insistiert er darauf, daß die Bildungsinstitution „einen eigenen verändernden Beitrag, der unauswechselbar ist“ (1980a, S. 167), für die Realisierung dieser Freiheit ins Auge fassenden Perspektive bietet. Gegen die Strategien der Paralisierung von Bewußtsein ist damit einzuholen, was sich bildungstheoretisch mit dem Aufweis der dialogischen Struktur von Bildungsprozessen und Bildungsverhältnissen, die ihr Zentrum im Begriff der wechselseitigen Anerkennung und der Mäeutik haben, konkretisieren läßt.

## V.

Wird im Kontext des Hegemonieproblems, d.h. der herrschaftlichen Verfassung der gegenwärtigen Gesellschaftsformation, die Vermarktung und die damit einhergehende Vermachtung ins Zentrum einer Analyse gestellt, so erhellt sich daraus die besondere Bedeutung aller Auseinandersetzungen um Deregulierungsprozesse im Bildungsbereich. Insbesondere angelsächsische Beiträge haben aufgrund der Erfahrungen mit THATCHERISM und REAGANISM, damit einhergehender Renaissancen neoliberaler Ökonomien und deren Folgen für alle gesellschaftlichen Beziehungen die Ideologeme von Marktapologeten sowie die Konsequenzen von Marktstrategien im Bildungsbereich analysiert – dabei auch den „verführerischen Appeal“ der Marktmetapher herausgestellt (HENIG 1994). Angesichts der Globalisierung des Kapitalverhältnisses, damit einhergehenden kapitalistischen Formierungsstrategien von Weltgesellschaft bzw. Weltsystem (vgl. AMIN 1992; WALLERSTEIN 1991, S. 227–272) auf der einen Seite und immer stärker zutage tretenden Spaltungsprozessen innerhalb der westlich-kapitalistischen Gesellschaften, die unter anderem auch durch den Begriff „Zweidrittelsegesellschaft“ benannt werden können und die auf post- oder neofordistischen Regulationsweisen und Akkumulationsregimen aufrufen, kommt Entpolitisierungsstrategien im Bildungsbereich, die mit Ideologien des Marktes einhergehen, eine strategische Bedeutung zu (WHITTY 1995). Dabei bleibt, wie HEYDORN dies bereits vor 35 Jahren herausdestilliert hat, das Interesse an der Anpassung an den Produktionsprozeß einerseits sowie die Entwicklung eines gesellschaftskonformen Weltbildes andererseits (1994a, S. 291) das Leitmotiv herrschaftssichernder Strategien jenseits allen Gestaltwandels. So wird denn auch in den bildungssoziologischen bzw. politikwissenschaftlichen Analysen angesichts der gesellschaftlichen Realität in den USA und in Großbritannien herausgestellt, daß entgegen der modischen Präferenz für institutionelle Autonomie und Elternwahlrecht, entgegen der Feier von Vielfalt und Wahlmöglichkeiten in der



gesellschaftlichen Realität mit diesem Ansatz kein Beitrag zur Stärkung der Position der Mehrheit der BürgerInnen in einer Klassengesellschaft, die durch einen ungleichen Zugang zu kulturellen wie materiellen Ressourcen gekennzeichnet ist, verbunden ist (vgl. WHITTY 1995; HENIG 1994). Im Gegensatz dazu wird vielmehr immer wieder herausgearbeitet, daß die Marktstrategien in Wirklichkeit zu einer Verschärfung von Disparitäten führen, so daß die Benachteiligten in der Folge fehlender Marktmacht ihre gesellschaftliche Stellung verschlechtern und eben nicht verbessern. „Verbessert“ wird vielmehr die Reproduktion sozialer Ungleichheit mit Hilfe eines marktgerechten Bildungssystems; die Vertiefung sozialer Unterschiede wird aufgrund der Rede von Marktverhältnissen mit einer neuen Legitimationsrhetorik abgesichert (WHITTY 1995, S. 8; HENIG 1994, S. 188ff.). Komplementär zur Absicherung sozialer Ungleichheit – auf realer ökonomischer wie ideologischer Ebene – kommt es zu wesentlichen Neudefinitionen im Verständnis von Staatlichkeit sowie zu möglichen Neubestimmungen des Verhältnisses zwischen Staat und „Civil Society“. „Dabei bedeutet die Tendenz, immer mehr Aspekte gesellschaftlicher Belange mit der Rede von ‚Consumer Rights‘ und eben nicht mit ‚Citizen Rights‘ zu verbinden, mehr als die Verlagerung des öffentlichen Bildungssystems auf einzelne Schulen, die auf dem Markt um Klienten werben. Während es scheint, als ob damit auf Kritik an einen überbürokratisierten Wohlfahrtsstaat geantwortet würde, beinhaltet dies de facto wesentliche Aspekte der bildungspolitischen Entscheidungen: Es handelt sich um einen Prozeß, der wegführt vom öffentlichen in den privaten Bereich – mit entscheidenden Konsequenzen für die Fragen sozialer Gerechtigkeit“ (WHITTY 1995, S. 15). In die gleiche Richtung zielt der Aufweis der Gefahr einer Zerstörung jener sozialen und politischen Institutionen, die Voraussetzungen für tatsächliche Änderungen des gesellschaftlichen Systems bieten könnten (HENIG 1994, S. 193).

Die Propagierung der Marktideologie kann in diesem Zusammenhang durchaus als Beitrag zu jenen Prozessen der Paralisierung des Bewußtseins verstanden werden, die HEYDORN zufolge angesichts des erreichten rationalen Charakters gesellschaftlicher Prozesse und Produktionsformen im Spätkapitalismus notwendig werden, um Macht und Herrschaft abzusichern. Im hier interessierenden Zusammenhang geht es vor allem darum, daß die „Rückgabe“ eines öffentlichen bzw. staatlichen Bildungsauftrags – auf dessen Differenz hier nur hinzuweisen ist – an eine „marketised Civil Society“ die Möglichkeiten demokratischer Debatten, Entscheidungsprozesse sowie kollektiver Aktionen entscheidend verringert bzw. unmöglich macht (vgl. WHITTY 1995, S. 16). Hinzu kommt, daß „atomisierte Entscheidungsprozesse in einer klassenstrukturierten Gesellschaft als Beitrag zu formeller Chancengleichheit erscheinen, tatsächlich aber die Möglichkeit kollektiver Kämpfe, die den Schwächsten zugute kommen könnten, verringern“ (WHITTY 1995, S. 15; vgl. GIROUX/MCLAREN 1992, S. 101f.). Auf der Folie einer Analyse hegemonialer Verhältnisse läßt sich damit aber

konstatieren, daß die Marktideologie und die Vermarktungsstrategien ihr Ziel erreichen, insofern die Destruktion der Öffentlichkeit, einer öffentlichen Sphäre, in der allgemeine Interessen – beispielsweise in sozialen Bewegungen ausgedrückt – gegenüber partikularen ins Hintertreffen geraten.

Die Differenz im Charakter von öffentlichen und privaten Institutionen, von öffentlichen und privaten Handlungen, die Differenz von öffentlichen und privaten Interessen, die Erkenntnis, daß Individuen als Privatleute bzw. als Firmenvertreter im Kontext privater Aktivitäten und Organisationen öffentlich nicht zu verantwortende Interessen vorantreiben können, und dies auch im Bildungsbereich, führen zu der Aufgabe, sich Gedanken über mögliche Alternativen zu machen bzw. sich erst einmal der Aufgabe einer Verteidigung gegenwärtiger Strukturen zu stellen – weil diese im Ansatz noch ein Allgemeinheitsprinzip enthalten (vgl. GUTMANN 1988; WHITTY/GEWIRTZ/EDWARDS 1994; WEXLER 1993/94).

## VI.

Mit der Frage nach grundlegenden Alternativen ist in der angelsächsischen und der deutschen Diskussion die nach der Perspektive einer grundlegenden Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse gestellt.

Den Ausgangspunkt meiner abschließenden Überlegungen soll dabei ein Gedanke BENHABIBS bilden, mit dem das Problem von Universalismus und Partikularismus, von Zentralismus und Dezentralisierung thematisiert wird: „In einer Zeit der neokonservativen Unterminierung des Wohlfahrts- und Sozialstaats ist es entscheidend wichtig, daß wir zwischen radikaler und konservativer Kritik an Bürokratisierung und Zentralismus unterscheiden. Ich schlage vor, die Forderung nach der Dezentralisierung administrativer und politischer Entscheidungsinstanzen von der Dezentralisierung des Rechtssystems zu trennen; denn eine Dezentralisierung des Rechtssystems wäre mit der Verpflichtung auf universelle, bürgerliche und politische Rechte unvereinbar“ (BENHABIB 1983, S. 66f.).

Wenn um der Entfaltung und Sicherung der individuellen Freiheit willen die Forderung nach der „Einrichtung einer vollständig veränderten gesellschaftlichen Ordnung“ (KONEFFKE 1995b, S. 19) erhoben wird, wenn „die Schaffung einer neuen gesellschaftlichen Ordnung, in der die Menschen – als Individuen und Communities – mehr als bisher ihre eigenen individuellen und kollektiven Geschichten bestimmen“ (BOWLES/GINTIS 1987, S. 209), auf der Tagesordnung steht<sup>5</sup>, dann zeigt sich, daß es „um nicht mehr und nicht weniger (geht) als um

5 Zu thematisieren sind hier Bestimmungen des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft in unterschiedlich entwickelten gesellschaftlichen Stadien – insbesondere hinsichtlich der Möglichkeiten einer Bildung von Individualitäten (vgl. dazu exemplarisch BERMAN 1988, S. 90–98; ZUR LIPPE 1981, S. 48–74).

die Entwicklung alternativer Formen der Vergesellschaftung, also darum, den Sozialstaat eher als eine gesellschaftliche denn als eine obrigkeitsstaatliche Veranstaltung zu begreifen“ (ALTVATER 1982, S. 139; vgl. GORZ 1989, S. 257ff.; ANDERSON 1993, S. 140–170).

Wenn zudem zutrifft, was THEUNISSEN als Ansatz für die Auseinandersetzung mit konstitutiven Theorien der bürgerlichen Gesellschaft überhaupt formuliert hat, daß die bürgerliche Gesellschaft nicht selber normative Kraft besitzt, sondern die Idee, die ihr zugrunde liegt; und es daher sein könnte, „daß diese Idee über die bürgerliche Gesellschaft hinausweist und erst in einer anderen Gesellschaftsform ihren angemessenen Ausdruck zu finden vermag“ (THEUNISSEN 1981, S. 12), dann könnten sich von mir vorgetragene Fassungen des Verhältnisses von Bildung und Politik gegen die Entpolitisierungsstrategien der Marktstrategen als handlungsrelevant für die Demokratisierung unserer Gesellschaft erweisen.

HEYDORN hat – ganz anders als BOLLENBECK – im Falle seiner Interpretation der Position HUMBOLDTS dafür plädiert, die HUMBOLDTSche Annahme einer konstitutiven Differenz von Politik und Pädagogik, so daß Bildung sogar von gesellschaftlicher Wirklichkeit abgetrennt wird, so zu verstehen, daß es gelte – eben um angesichts der Realität nicht illusionär zu werden und zu wirken –, „dem Menschen ein wie auch immer bedrohtes Versteck zu retten“ (HEYDORN 1979, S. 117).

Auch in der und für die Gegenwart ist eine emanzipatorisch relevante Differenz zwischen gesellschaftlichem Zustand und individueller Existenz festzustellen. Gleichwohl hat sich für HEYDORN die Perspektive einer Totalität der Subjektwerdung verbessert, so daß die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Politik sich neu und erneuert stellt: weil Politik nicht länger durch Bildung unterlaufen wird, um dem härtesten Widerspruch auszuweichen, sondern der politische Prozeß selbst als Prozeß einer universellen Bildung zu fassen ist. Daher gilt für ihn: „Die Massenbefreiung, mit der die Universalität der Gattung als Bildungsauftrag zu Ende geführt wird, als Inbegriff einer Eigenverfügung, kann nur durch eine lange Kette selbständiger Akte verwirklicht werden. Die Erfahrung von Glück, die sie enthalten, ist unwiderrufbar“ (HEYDORN 1980b, S. 297). Dem in dieser Überlegung enthaltenen Leitmotiv, mit dem von der Notwendigkeit selbständiger Aktionen, sozialer Bewegungen gesprochen wird, folgen auch die Vorstellungen angelsächsischer Analytiker. Öffentliche und öffentlichkeitswirksame Diskurse und Entscheidungsprozesse sind gerade im Bereich der Bildungspolitik aufgrund ihrer Konsequenzen für die durch diese Politik Betroffenen besonders relevant. Eine Macht- und Herrschaftskritik aus der Perspektive deutscher kritischer Bildungstheorie und die Verteidigung der gesellschaftlichen Verantwortung für Bildungsinstitutionen und Bildungsprozesse gegen atomistische Individualisierungs- und Privatisierungsstrategien aus der Perspektive einer angelsächsischen Bildungssoziologie entsprechen somit

einander und sind angesichts der Globalisierungsprozesse auf Kapitalseite explizit miteinander zu verbinden.

Wenn es, so KONEFFKE in seiner MARX-Interpretation, Subjekt und Mündigkeit nur im Plural gibt (KONEFFKE 1995a, S. 3; vgl. SÜNKEL 1989, S. 423f.; SÜNKER 1994), dann stellt sich die gesellschaftlich zu verantwortende Aufgabe (vgl. GUTMANN 1988), der Sicherung der Möglichkeit von Bildungsbedingungen für alle und in Bildungsprozessen aller – im Interesse aller und damit im Interesse einer substantiellen demokratischen Gesellschaft.

## *Literatur*

- ADORNO, TH.W.: Negative Dialektik. Frankfurt a.M. 1966.
- ADORNO, TH.W.: Theorie der Halbbildung. In: TH.W. ADORNO: Soziologische Schriften I. Frankfurt a.M. 1972, S. 93–121.
- ALTVATER, E.: Umbau oder Abbau des Sozialstaats? – Überlegungen zur Restrukturierung des „Welfare State“ in der Krise. In: PROKLA 12 (1982), 49, S. 121–145.
- AMIN, S.: Das Reich des Chaos. Der neue Vormarsch der Ersten Welt. Hamburg 1992.
- ANDERSON, P.: Zum Ende der Geschichte. Berlin 1993.
- APPLE, M.: Education and Power. Boston/London/Henley 1992.
- BAETHGE, M.: Abschied von Reformillusionen. In: b:e 5 (1972), 11, S. 19–29.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- BENHABIB, S.: Kritik des emanzipatorischen Optimismus. In: W. SCHÄFER (Hrsg.): Neue soziale Bewegungen: Konservativer Aufbruch im bunten Gewand? Frankfurt a.M. 1983, S. 62–71.
- BENNER, D.: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: ZfPäd. 28 (1982), 6, S. 951–967.
- BERMAN, S.: All That Is Solid Melts Into Air. The Experience of Modernity. New York 1988.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung. Zukunft der Schule. Düsseldorf 1995.
- BOLLENBECK, G.: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M. 1994.
- BOURDIEU, P.: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: P. BOURDIEU/J.C. PASSERON: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M. 1973, S. 88–137.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- BOWLES, S./GINTIS, H.: Democracy and Capitalism. New York 1987.
- BUCK-MORSS, S.: Dialektik des Sehens. Walter Benjamin und das Passagen-Werk. Frankfurt a.M. 1993.
- DALE, R.: The Thatcherite project in education: The case of the city technology colleges. In: Critical Social Policy 9 (1990), 3, S. 4–19.
- FISCHER, F.: Technocracy and the Politics of Expertise. Newbury Park/London/New Delhi 1990.
- FRIEDEBURG, L. VON: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M. 1989.
- FRIEDEBURG, L. VON: Bildung zwischen Aufklärung und Anpassung. Frankfurt a.M. 1994 (a).
- FRIEDEBURG, L. VON: Bildung und Gesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 17 (1994) (a), 29, S. 7–13.

- GIROUX, H./McLAREN, P.: America 2000 and the Politics of Erasure: Democracy and Culture Difference under Siege. In: International Journal of Educational Reform 1 (1992), 2, S. 99–110.
- GORZ, A.: Kritik der ökonomischen Vernunft. Berlin 1989.
- GUTMANN, A.: Distributing Public Education and Democracy. In: A. GUTMANN (Hrsg.): Democracy and the Welfare State. Princeton 1988, S. 107–130.
- HEGEL, G.W.F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Hamburg 1955.
- HEID, H.: Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: ZfPäd. 34 (1988), 1, S. 1–17.
- HENIG, J.R.: Rethinking School Choice. Limits Of The Market Metaphor. Princeton 1994.
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1979.
- HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: H.-J. HEYDORN: Ungleichheit für alle. Bildungstheoretische Schriften 3. Frankfurt a.M. 1980 (a), S. 95–184.
- HEYDORN, H.-J.: Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht. In: H.-J. HEYDORN: Ungleichheit für alle. Bildungstheoretische Schriften 3. Frankfurt a.M. 1980 (b), S. 282–301.
- HEYDORN, H.-J.: Zur pädagogischen Situation unserer Zeit. In: H.-J. HEYDORN: Werke. Bd. 1. Vaduz 1994 (a), S. 231–238.
- HEYDORN, H.-J.: Zur inneren Schulverfassung. Elemente einer Kritik der deutschen Bildungsideologie. In: H.-J. HEYDORN: Werke. Bd. 1. Vaduz 1994 (b), S. 283–296.
- KLAFKI, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: ZfPäd. 32 (1986), 4, S. 455–476.
- KLAFKI, W.: Gleichheit, Ungleichheit und Erziehung – ein Zentralproblem der Erziehungstheorie Schleiermachers. In: F. ZUBKE (Hrsg.): Politische Pädagogik. Weinheim 1990, S. 17–38.
- KONEFFKE, G.: Überleben und Bildung. In: Argument-Sonderband AS 58. Berlin 1981, S. 163–193.
- KONEFFKE, G.: Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik. In: ZfPäd. 28 (1982), 6, S. 935–950.
- KONEFFKE, G.: Zur Begründung der Pädagogik als kritischer Bildungstheorie. Vortrag auf der Konferenz „Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn“, Halle a.d.S. 1995 (a).
- KONEFFKE, G.: Bedeutung und Aussicht. In: Schlaglichter 27 (1995) (b), 3, S. 17–23.
- LEFEBVRE, H.: Einführung in die Modernität. Frankfurt a.M. 1978.
- LIPPE, R. ZUR: Naturbeherrschung am Menschen I. Körpererfahrung als Entfaltung von Sinnen und Beziehungen in der Ära des italienischen Kaufmannskapitals. 2., überarb. Aufl., Frankfurt a.M. 1981.
- McLAREN, P./GIARELLI, J.M. (Hrsg.): Critical Theory and Educational Research. Albany 1995.
- SIEMSEN, A.: Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung. Hamburg 1948.
- SÜNKEL, W.: Vom Mythos und vom Pathos der Revolution. In: U. HERRMANN/J. OELKERS (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim 1989, S. 413–424.
- SÜNKER, H.: Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheorie als Gesellschaftskritik. In: O. HANSMANN/W. MAROTZKI (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989 (a), S. 447–470.
- SÜNKER, H.: Bildung, Alltag und Subjektivität. Weinheim 1989b.
- SÜNKER, H.: Zur Geschichte der politischen Kultur in Deutschland. In: H.-U. OTTO/R. MERTEN (Hrsg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Opladen 1993 (a), S. 43–54.
- SÜNKER, H.: Bildungstheorie als pädagogisch-politisches Paradigma. In: W. MAROTZKI/H. SÜNKER (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. 1. Weinheim 1993 (b), S. 59–74.

- SÜNKER, H.: Pluralismus und Utopie der Bildung. In: F. HEYTING/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Weinheim 1994, S. 174–187.
- SÜNKER, H.: Gesellschaftstheorie, Alltagstheorie und Subjektkonstitution. In: P. EULER/L. PONGRATZ (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim 1995, S. 59–74.
- SÜNKER, H./TIMMERMANN, D./KOLBE, F.-U. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt a.M. 1994.
- THEUNISSEN, M.: Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Zur Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins. Berlin 1981.
- THEUNISSEN, M.: Die verdrängte Intersubjektivität in Hegels Philosophie des Rechts. In: D. HENRICH/R.P. HORSTMANN (Hrsg.): Hegels Philosophie des Rechts. Theorie der Rechtsformen und ihre Logik. Stuttgart 1982, S. 317–381.
- TÜRK, K.: „Die Organisation der Welt“. Herrschaft durch Organisation der modernen Gesellschaft. Opladen 1995.
- WALLERSTEIN, I.: Unthinking Social Science. Cambridge 1991.
- WEXLER, P.: Social Analysis of Education. After the New Sociology. New York/London 1987.
- WEXLER, P.: Educational Corporatism and its Counterposes. In: ARENA 1 (1993/94), 2, S. 175–194.
- WHITTY, G.: Citizens or Consumers? Continuity and Change in Contemporary Education Policy. In: D. CARLSON/M. APPLE (Hrsg.) Critical Educational Theory in Unsettling Times. In Vorbereitung.
- WHITTY, G./GEWIRTZ, S./EDWARDS, T.: Neue Schulen für neue Zeiten? Zum Verständnis der neuen Bildungspolitik. In: Widersprüche 14 (1994), 51, S. 39–52.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Heinz Sünger, Jägerhofstr. 9, 42119 Wuppertal